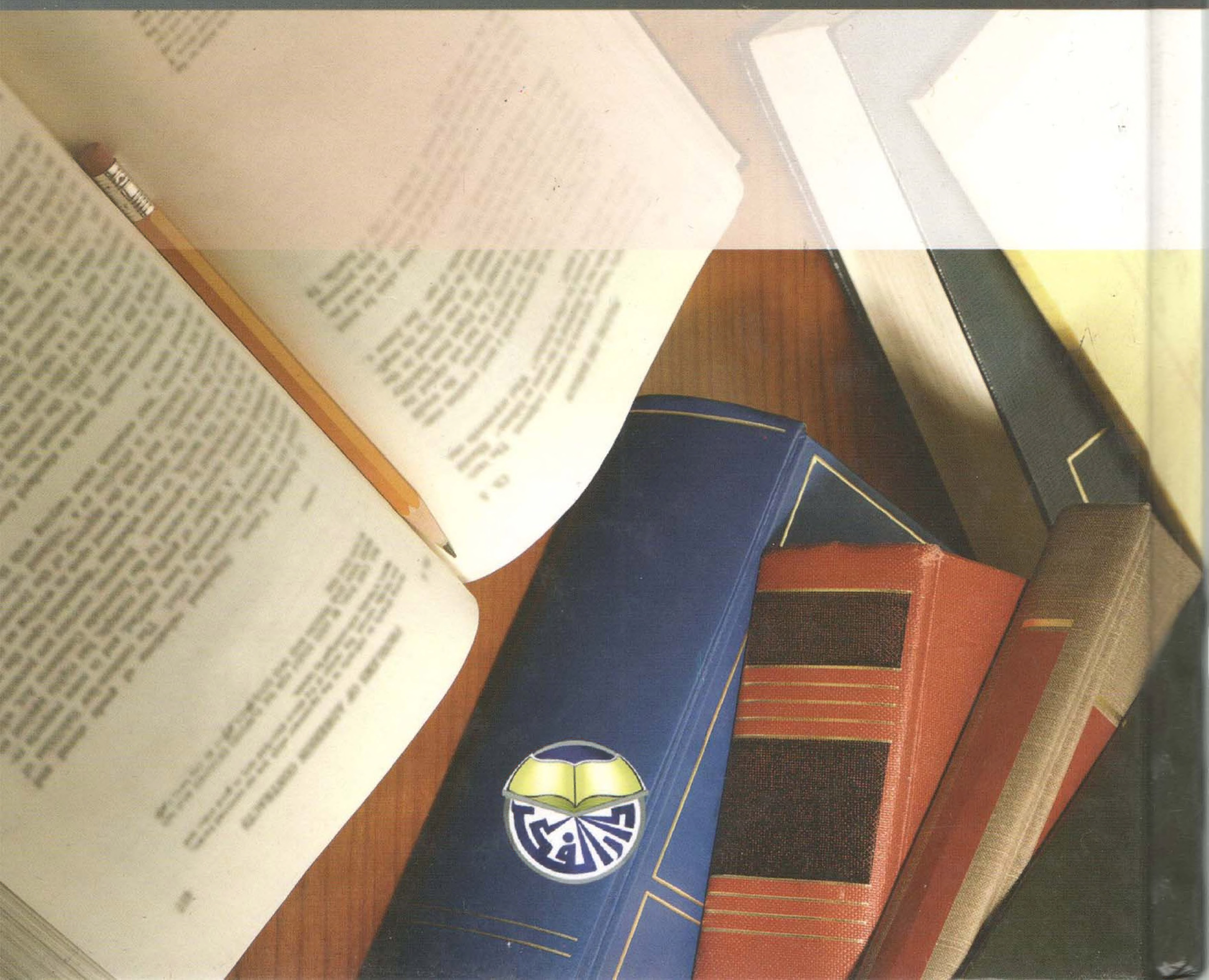
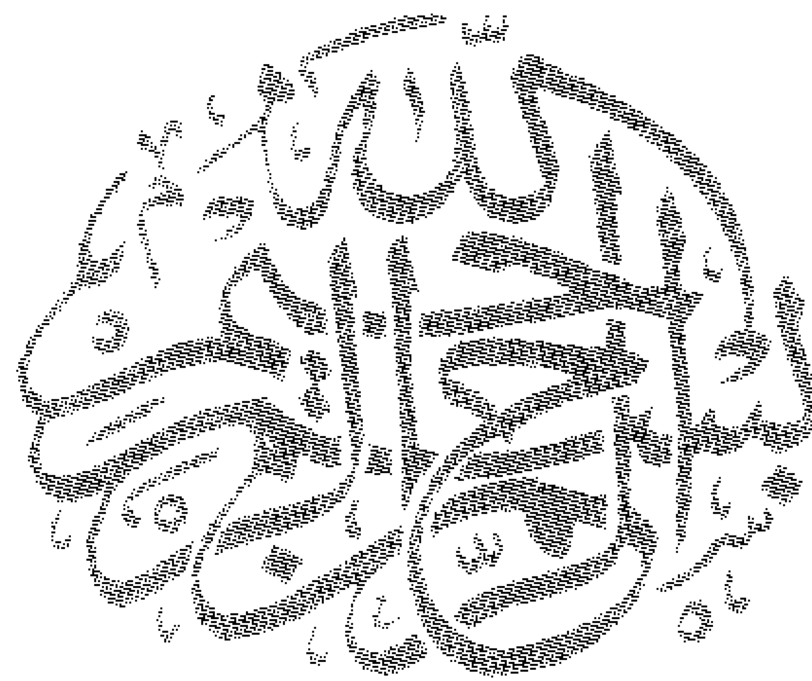
دليل
الطلبة والعاملين
في التربية الخاصة

محمد عامر الدهمشي





دليل
الطلبة والعاملين
في التربية الخاصة

عنوان الكتاب: **دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة**
المؤلف: **محمد بن عامر الدهمشي**
رقم التصنيف: **371,9**
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: **2006/11/3121**
الموضوع الرئيسي: **التربية الخاصة / التعلم / طرق التعلم / التربية**
تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الاولى
1428 - 2007

حقوق الطبع محفوظة لـ



دار الفكر
ناشرون وموزعون

www.daralfiker.com
المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان
ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+
ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن
بريد الكتروني: info@daralfiker.com
بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

ISBN: 9957-07-492-X

دليل
الطلبة والعاملين
في التربية الخاصة

تأليف
محمد عامر الدهمشي

الطبعة الأولى
2007 - 1428



الفهرس

مقدمة

تمثل التربية المرآة الحقيقية والتي تعكس التوجهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة فيه، لهذا فالتربية مطالبة ببذل قصارى جهدها لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم قصرها علي الطلبة العاديين. والتربية في جوهرها عملية إنسانية تهدف إلي مساعدة الفئات الخاصة علي التكيف السليم مع البيئة التي يعيشون فيها، وتحويل هذه الطاقات إلي قوى منتجة، تتميز بالايجابية والفعالية مما يضمن مستقبلهم ومستقبل أمتهم. فالتربية الخاصة مهنه تعتمد علي أدوات وفنيات خاصة بهم، والتي من شأنها تحسين وتطوير الإجراءات والخدمات التربوية، من أجل إشباع الحاجات الخاصة بهذه الفئة.

ويأتي هذا الكتاب رسالة لكل من يتعامل مع فئات التربية الخاصة، من معلمين وطلبة، ومن عاملين وأولياء أمور، ولكل من يسعى ليعلم ويتعلم شيئا عن ذوي الاحتياجات الخاصة.

يتطرق هذا الكتاب في فصولة إلي مفهوم التربية الخاصة، وفئاتها المختلفة، وعمليات التدريس ومكوناتها ومتغيراتها وتطبيقاتها علي ذوي الاحتياجات الخاصة. ثم عرض الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة، وطرائق التربية الخاصة من خلال دراسة الحالة و المقابلة والاستبانة لأسرية. ويلي ذلك عرض لطرائق القياس والتشخيص والتقويم التربوي، وأساليب المتابعة ويأتي بعد ذلك كيفية إعداد الخطة التربوية والتعليمية

كما يتناول الكتاب أساليب التدريس المناسبة لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وطرائق تشخيص مستوياتهم وتصميم المناشط والبرامج التعليمية الخاصة بهم.

وفي النهاية نسأل الله سبحانه وتعالي أن يمنح هذا الكتاب القارئ صورة متكاملة عن تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن يفيد المعلمين والطلبة والعاملين في التربية الخاصة، بحيث يسد ثغرة في المكتبة العربية والتي تحتاج إلي المزيد من الدراسات والأبحاث حول هذه الفئات.

وبعد إنجاز هذا العمل لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر لكل من الدكتور فاروق الروسان والدكتور جمال الخطيب والدكتورة خوله يحيى والدكتور ابراهيم الزريقات والدكتور سعود بن عامر الدهمشي والدكتور فلاح بن عامر الدهمشي الذين كان لهم الفضل بعد الله عز وجل فيما وصلت إليه.

ونسأله سبحانه أن يجعل هذا الجهد في ميزان حسناتنا وهاديا في حياتنا إن شاء الله مادمنا نعيش معا في عالم واحد.

المؤلف

محمد بن عامر الدهمشي

الرياض

Email: m_dhm1@hotmail.com

الإهداء

إلى روح من رباني صغيراً وأعطاني من جني يديه...

والدي رحمه الله

إلى صاحبة القلب الكبير والحنان الدافيء والإرادة التي لا تلين...

والدتي

"وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيراً" (سورة الإسراء: 24)

إلى إخواني من كانوا لي خير عون ووفاء بالعهد...

"ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة"

(سورة الحشر: 9)

إلى كل من ساندني وشجعني

لهم مني كل الحب والإجلال والتقدير

المؤلف



الفصل الأول:

مقدمة في التربية الخاصة

مفهوم التربية الخاصة: (The Concept of Special Education)

التربية الخاصة هي تدريس مصمم خصيصاً لتلبية حاجات الطلاب ذوي الحاجات التعليمية الخاصة (الطلبة المعاقين والطلبة الموهوبين)، وهي تربية تراعي الفروق الفردية وتهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ أقصى ما تسمح به قابلياتهم من تحصيل وتكيف، وقد يحدث هذا التدريس في غرفة الصف العادية أو في أوضاع تعليمية خاصة.

والحاجات الفردية للطلبة هي التي تحدد عناصر المنهج، فالتربية الخاصة تشمل ممارسات لا يتم استخدامها عادة مع الطلبة العاديين؛ لأنها تتضمن إجراء تعديلات أو إضافة عناصر مختلفة للممارسات التربوية التقليدية.

ولا تختلف التربية الخاصة عن التربية العادية، ولكنها تتميز بخصوصية تتمثل في الأبعاد الإضافية أو الفردية. ويعتمد مدى حاجة الطالب إلى التربية الخاصة على عدة عوامل، من أهمها: مدى اختلاف نموه عن النمو الطبيعي، وعليه فإن حاجة الطالب الذي لديه اضطراب كلامي بسيط في التربية الخاصة لا تعادل حاجة الطالب الذي يعاني من إعاقة سمعية شديدة مثلاً.

فئات التربية الخاصة:

تشمل فئات التربية الخاصة ما يلي:

- الموهبة والتفوق (Giftedness)
- الإعاقة العقلية (Mental Impairment)
- الإعاقة البصرية (Visual Impairment)
- الإعاقة السمعية (Hearing Impairment)
- الإعاقة الانفعالية (Emotional Impairment)
- الإعاقة الحركية (Motor Impairment)
- صعوبات التعلم (Learning Disabilities)
- اضطرابات النطق أو اللغة (Language & Speech Disorders)

تاريخ التربية الخاصة

لقد وجد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في كل العصور، ولكن نظرة المجتمعات إلى الأفراد ذوي الحاجات الخاصة قد اختلفت من عصر إلى آخر، تبعاً لمجموعة من المتغيرات والعوامل والمعايير، فقد كان التخلص من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة هو الاتجاه السائد في أيام اليونان والرومان باعتبارهم أفراداً غير صالحين لخدمة المجتمع، وقد ساعدت وحثت الديانات السماوية على الرعاية والمعاملة الحسنة،وهي الاتجاه السائد في معاملة ذوي الحاجات الخاصة، وفي القرن الثامن والتاسع عشر، وبعد قيام حركات الإصلاح، كالثورة الفرنسية، والأمريكية، ظهرت الأفكار التي تنادي بحماية المعوقين وتعليمهم.

وقد بدأ الاهتمام بتربية ذوي الحاجات الخاصة فعليا في القرن التاسع عشر في فرنسا، ثم امتد بعد ذلك إلى عدد من الدول الأوروبية، ومن ثم إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت فئات الإعاقة البصرية والسمعية هي أولى الفئات التي حظيت بالرعاية والاهتمام، ثم تلتها فئات الإعاقة العقلية والحركية، حيث كان شكل خدمات التربية الخاصة في ذلك الوقت متمثلاً في الحماية والإيواء (Protection) في الملاجئ (Asylums)، وذلك لحمايتهم أو حماية المجتمع الخارجي منهم، حيث يصعب عليهم التكيف معه، ثم تطورت تلك الخدمات وأصبحت تأخذ شكل تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مهارات الحياة اليومية (Daily Living Skills) في مدارس أو مراكز خاصة بهم، وعلى ذلك تعود جذور التربية الخاصة إلى نهايات القرن التاسع عشر، حيث يعد ايتارد (Jean, M. G. Itard, 1775-1838)، وهو طبيب فرنسي، من أوائل المتهمين لبدايات التربية الخاصة في فرنسا، مرجعاً في تشخيص الصم وتربيتهم، كما يعد سيجان (Edouard Seguin, 1812-1880) من الرواد الأوائل في تاريخ التربية الخاصة، وهو أحد تلاميذ ايتارد، والذي هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وحصل على شهادة الطب من جامعة نيويورك في عام (1861)، حيث كان اهتمام سيجان مركزاً في تربية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ونشر بحثاً حول الطرائق الفسيولوجية في علاج ذوي الحاجات الخاصة في عام (1866).

وتعد منتسوري (Maria Montessori, 1870-1952) أول سيدة إيطالية حصلت على درجة في الطب، من الرواد الأوائل الذين اهتموا بتعليم الأطفال العاديين وذوي الحاجات الخاصة.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فيعد هوي (Samual G. Howe, 1801-1876)، والذي تخرج من جامعة هارفارد طبيباً في عام (1824)، من رواد التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ يعد هوي من الأطباء والمربين الأوائل في تاريخ التربية الخاصة، حيث قام بتأسيس أول مدرسة للمكفوفين عرفت باسم (The Perking School for the Blind) في مدينة (Water town) بولاية ماستشوس. وتعد هيلين كيلير (Helen Keller)، ولورا برجمان (Laeura Bridgman) من الأوائل الذين تتلمذوا وتعلموا على يدي هوي، كما يعد توماس جاليدت (Thomas H. Gallevdet, 1787-1851) من المربين الأوائل الذين اهتموا بتعليم الصم، فقد سافر إلى أوروبا لتعلم طرائق تربية الصم، ثم عاد إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام (1817)، ليؤسس أول مدرسة أمريكية للصم في مدينة هارت فورد (Hartford) بولاية كونيكتات (Connecttut) والمعروفة باسم المدرسة الأمريكية للصم، وقد كرم جاليدت بأن أسست أول كلية للصم في مدينة واشنطن عرفت باسمه هي (The Gallavdet College)، وقد كان من آثار الحركة النازية على ألمانيا هجرة الكثير من المربين والأطباء الألمان إلى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث ساهم هؤلاء بشكل واضح في نمو ميدان التربية الخاصة، ومن هؤلاء ماريان فروستج (Marianne Frosting, 1938) والتي كانت تعمل أخصائية نفسية واجتماعية في النمسا وبولندا، حيث ساهمت بشكل واضح في نمو التربية الخاصة وتطورها، وبخاصة في تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم، وكذلك الفرد ستراوس (Alfred A. Strauss) طبيب الأعصاب المشهور، وكروك شانك (William Cruickshank)، وهيلمر مايكل بست (Helmer Myklebust)، إذ يعود الفضل لهؤلاء الرواد في تطوير موضوعات صعوبات التعلم (Learning Disabilities) كأحد الميادين الرئيسة في التربية الخاصة، وكذلك هنزفرنر (Heinzwerner, 1930) الأخصائي في علم نفس النمو الذي ترك ألمانيا، وانضم إلى مدرسة (Wayne) في مدينة (Northville) في ولاية متشيجان الأمريكية، ليساهم في تطور الأبحاث في ميدان التربية الخاصة، ثم نيكولاس هوبس (Nicholas Hobbs, 1960) الأخصائي في علم النفس والتربية الخاصة والذي اهتم بتربية الأطفال المضطربين انفعالياً وتعليمهم.

وأخيراً جولدبرج (Goldberg, 1972) والذي أشار إلى تقدم الدول الإسكندنافية في تربية ورعاية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والذي دعي إلى الاستفادة من خبرات هذه الدول، ونقل تلك الخبرات إلى الولايات المتحدة الأمريكية.

أهداف التربية الخاصة

لعل من أبراز الأهداف التي يحققها دراسة موضوع التربية الخاصة مايلي:

1. التعرف إلى الأطفال غير العاديين، وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
2. إعداد وتصميم البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
3. إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس من الخطة التربوية الفردية (Individualized Educational Plan, IEP).
4. إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة، كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين، أو المعوقين عقلياً أو المعوقين سمعياً... الخ.
5. إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام، والعمل على قدر الإمكان على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية.

وتجدر الإشارة في هذه المناسبة إلى أن هناك فروقاً واضحة بين أهداف التربية العامة، والتربية الخاصة، حيث تبدو هذه الفروق واضحة بين كل منهما في الجدول التالي:

1. تهتم التربية العامة بالأفراد العاديين، في حين تهتم التربية الخاصة بفئات الأفراد غير العاديين.
2. تتبنى التربية العامة منهاجاً موحداً في كل فئة عمرية أو صف دراسي، في حين تتبنى التربية الخاصة منهاجاً لكل فئة، تشتق منه الأهداف التربوية الفردية فيما بعد.
3. تتبنى التربية العامة طرائق تدريسية جمعية في تدريس الأطفال العاديين في المراحل التعليمية المختلفة، في حين تتبنى التربية الخاصة طريقة التعليم الفردي في تدريس الأطفال غير العاديين في الغالب.
4. تتبنى التربية العامة، وسائل تعليمية عامة في المواد المختلفة، في حين تبنى التربية الخاصة وسائل تعليمية خاصة بفئات الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، وعلى سبيل المثال فقد تستخدم الخريطة العادية في تدريس الطفل العادي، في حين تستخدم الخريطة المجسمة أو الناطقة مع الطفل الكفيف، كما قد يستخدم جهاز الأوبتكون (Optacon)

في تدريس القراءة للأطفال العاديين. وقد تستخدم لغة الإشارة (Sign Language) في تدريس الصم، في حين لا تستخدم مثل هذه اللغة في تدريس الأطفال العاديين، وقد يستخدم جهاز النطق الصناعي (Artificial Language Device) مع الأفراد ذوي الاضطرابات اللغوية كالمعوقين عقلياً، وسمعياً، والمصابون بالشلل الدماغي (Cerebral Palsy)، في حين لا يستخدم مثل هذا الجهاز مع الأطفال العاديين، وهكذا.

ومهما يكن من فروق بين أهداف التربية الخاصة، والعامة فإن كلاً منهما يهتم بالفرد، ولكن بطريقته الخاصة، ومع ذلك فتشترك التربية العامة والخاصة في هدف مساعدة الفرد على تنمية قدراته واستعداداته إلى الحد الذي تسمح به قدراته، أو العمل على تحقيق أهدافه، وذلك من خلال توفير الظروف المناسبة لتحقيقها.

معلم التربية الخاصة

أولاً: الكفايات الأكاديمية لمعلم التربية الخاصة:

1. تجديد المعلم لمعلوماته التربوية النفسية وتحديثها باستمرار، والإطلاع على كل ما هو جديد ومستحدث في المجال العلمي والتعليمي والتربوي في مجال عمله واختصاصه.
2. خبرة المعلم الواسعة هي صفة لازمة لتمكنه من مساعدة الأطفال، وبصفة خاصة المعاقين ليحقق لهم حياة أكثر تنوعاً.
3. امتلاك القدرة على تعليم الأطفال باستخدام الطرق التعليمية والمناهج المناسبة والملائمة والفعالة لتلبية حاجاتهم على اختلاف مستوياتهم.
4. الاتصاف بالذكاء الوظيفي لمواجهة المشكلات بإيجابية، وامتلاك المهارة في استنباط أفضل الوسائل لحلها ولتذليل الصعوبات.
5. أن القدرة على الربط والتحليل من أجل تفسير ماضي الطفل وحاضره وخبراته والمجتمع الذي يعيش فيه ليسهل علية التعامل معه وتصميم البرنامج المناسب له.

ثانياً: الكفايات المهنية لمعلم التربية الخاصة:

1. تحديد الأهداف السلوكية لكل طالب حسب إعاقته.
2. الإسهام في بناء البرامج الخاصة المتصلة بقدرات الطالب المعاق ومستقبله.
3. استخدام طرائق التدريس الخاصة المناسبة لكل طالب معاق.

4. تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل طفل معاق.
5. استخدام الأساليب المختلفة في تشخيص حالات الإعاقة.
6. استخدام برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات والأهداف المختلفة للطلبة المعوقين.
7. تدريب الطالب على تقبل ذاته وإعاقته.
8. العمل على تطوير الروح الاستقلالية لدى الطالب المعاق.
9. العمل على عقد لقاءات دورية مع المعلمين لمناقشة القضايا التربوية.
10. تبادل الآراء مع الزملاء المعلمين في المصادر المتنوعة التي تتعلق بنمو التلاميذ المعوقين وتربيتهم وبرامج تأهيلهم.

ثالثا: الكفايات الأخلاقية لمعلم التربية الخاصة:

1. التمتع باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.
2. التمتع بوضوح الصوت وسلامة النطق.
3. الاتسام باللباقة والقدرة على التصرف في المواقف والظروف المختلفة.
4. التحلي بالصبر والبشاشة والسماحة.

رابعاً: الكفايات الاجتماعية في التربية الخاصة:

إن من واجب مقدمي خدمات التربية الخاصة المحافظة على سرية المعلومات المتصلة بالمنتفعين من تلك الخدمات، ويعني ذلك ضرورة اعتماد سياسة واضحة إزاء ملفات الأطفال الشخصية وسجلاتهم المدرسية. فلا ينبغي مثلا أن يطلع الأشخاص غير ذوي العلاقة على التقارير والملفات ويجب التأكد من أن كل الذين يعملون مع الطفل المعاق يعرفون وبشكل كامل معايير السرية التي يجب مراعاتها، كما ينبغي الامتناع عن تقديم المعلومات عن الطفل لغير الأشخاص الذين سيشاركون في تنفيذ برامج محددة لمساعدة الطفل على تحقيق أهداف معينة.

طرائق جمع المعلومات في التربية الخاصة:

يعد موضوع التربية الخاصة (Special Education) من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس، مقارنة مع الموضوعات المطروحة في ميدان التربية وعلم النفس كموضوع علم نفس النمو، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي... الخ، حيث يجمع موضوع التربية الخاصة بين عدد من العلوم، إذ تمتد جذوره إلى ميادين علم النفس

والتربية، وعلم الاجتماع، والقانون، والطب، كما يتناول موضوع التربية الخاصة الأفراد ذوي الحاجات الخاصة والذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن الأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي، مما يستدعي اهتماماً خاصاً من قبل المربين بهؤلاء الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الخاصة بهم.

وتنظر التربية الخاصة إلى الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة على أنه شخص يتميز بحاجات وخصائص وقدرات تختلف عن أقرانه من الطلاب العاديين، وتؤكد على أهمية مراعاة الفروق الفردية منذ البداية من خلال البرنامج التربوي الفردي الذي يحدد احتياجات الطالب وقدراته ومتطلباته الخاصة. فمناهج ذوي الاحتياجات الخاصة هي الطريق الواضح والخطة المرسومة، وهي وصف لما يجب أن يتعلمه الطلبة وما يجب أن يعلمه المعلمين.

هناك عدة طرق لجمع المعلومات عن الطلبة وهي:

أولاً: دراسة الحالة Case Study:

هي كل المعلومات التي تجمع عن الحالة وتحليل دقيق لها ككل، كما أنها منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة.

وتهدف لدراسة الحالة إلى جمع المعلومات ومراجعتها ودراستها وتحليلها وتركيبها وجمعها وتنظيمها، وذلك للوصول لفهم أفضل للحالة وتحديد وتشخيص مشكلاتها وطبيعتها وأسبابها ومن خلالها يتم اتخاذ التوصيات اللازمة.

نموذج دراسة الحالة:

1. المعلومات الشخصية للطالب

- اسم الطالب: ....
- مكان وتاريخ الولادة: ....
- نوع الإعاقة: ....
- سبب الإعاقة: ....
....
- جهة الإحالة: ....
- سبب الإحالة: ....
....
- تاريخ الإحالة: ....

2. التاريخ الأسري للطالب

- اسم الأب: ....
- مستواه التعليمي: ....
- مهنته: ....
- اسم الأم: ....
- مستواها التعليمي: ....
- صلة القرابة بين الزوجين: ....
- الأخوة والأخوات من فئات التربية الخاصة داخل الأسرة: ....
....
....

3. التاريخ الصحي للحالة منذ الولادة:

- نوع الولادة: ....
- جاءت الولادة بعد مدة حمل استمرت: ....
....

- حالة الأم الصحية بعد الولادة: ....
- عمر الأم عند ولادة الطالب: ....
- العمر الذي لوحظ فيه أن الطالب غير طبيعي: ....
- الإجراء المتبع بعد معرفة أن الطالب غير طبيعي: ....
- وزن الطالب عند الولادة: ....

4. نمو الطالب وتطوره:

- تمت عملية الرضاعة بواسطة ....
- استمرت مدة الرضاعة مدة ....
- تمت عملية الفطام بصورة ....
- مستوى الجلوس، المشي، الكلام، ضبط البراز وضبط التبول لدى الطالب تتمثل ....

5. النمو النفسي والعصبي للطالب:

- يتسم النمو النفسي والعصبي للطالب تجاه نفسه بـ: ....

• يتسم النمو النفسي والعصبي للطالب تجاه الآخرين بـ:	....
• الطالب من ناحية البكاء:	....
• الطالب من ناحية الغيرة:	....
• الطالب من ناحية التشنجات والنوبات الصرعية:	....
• يتصف نوم الطالب بـ:	....
6. النمو الاجتماعي للطالب:	
• تتسم علاقة الطالب بأسرته بـ:	....
• مدى مشاركة الطالب في نشاطات الأسرة تتمثل بـ:	....
• مدى مشاركة الطالب في نشاطات المدرسة تتمثل بـ:	....
• مدى علاقة الطالب برفاقه في الغرفة الصفية تتمثل بـ:	....
• علاقة الطالب بمعلميه في المدرسة تتمثل بـ:	....
7. النمو اللغوي للطالب:	
• مستوى اللغة الاستقبالية للطالب:	....

• مستوى اللغة التعبيرية للطالب:	....
• الصعوبات التي تعترض الطالب على المستوى الكلامي اللغوي:	....

8. المهارات الاستقلالية:

• تتمثل قدرة الطالب على تناول الطعام بـ:	....
• تتمثل قدرة الطالب على شرب السوائل بـ:	....
• تتمثل قدرة الطالب على استعمال الحمام بـ:	....
• تتمثل قدرة الطالب على النظافة الشخصية بـ:	....
• تتمثل قدرة الطالب في التعامل مع اللباس بـ:	....
• تتمثل قدرة الطالب في العناية بنظافة المكان:	....
• تتمثل قدرة الطالب على التنقل بـ:	....

9. النمو الحركي للطالب:

• تتمثل قدرة الطالب على المهارات الحركية الكبيرة بـ:	....
• تتمثل قدرة الطالب على المهارات الحركية الدقيقة بـ:	....
• الصعوبات والمشاكل التي تعترض الطالب في المجال الحركي:	....

10. النمو الأكاديمي للطالب:

• مستوى أداء الطالب الأكاديمي الحالي يتمثل بـ:	....
• أفضل أداء للطالب يظهر في جوانب:	....
• أسوأ أداء للطالب يظهر في جوانب:	....

ثانيا: المقابلة الأسرية:

المقابلة هي علاقة اجتماعية مهنية يتم فيها المحادثة بين معلم التربية الخاصة وأسرة الطفل بهدف جمع المعلومات.

نموذج المقابلة الأسرية:

1 السؤال الأول: ما مدى تقبل الطالب .... (المعاق) للسكن الداخلي؟

....

....

....

2 ما طبيعة التعامل مع الطالب .... أثناء وجوده في السكن الداخلي؟

....

....

....

3 كيف يتعامل الطالب .... مع كل من: نواحي السكن الداخلي من مرافق وممتلكات، وباقي المعاقين في السكن، ومربية السكن الداخلي؟

....

....

....

4 هل ثمة سلوكات غير مرغوبة يظهرها الطالب أثناء وجوده في السكن الداخلي؟ ما هي؟ ما دوافعها؟ كيف يتم التعامل مع الطالب في حال وقوعها؟

....

....

....

5 هل ثمة فائدة تذكر وتحقق للطالب خلال وجوده في السكن الداخلي وما هي علامة الاستفهام؟

....

....

....

6 هل ثمة اتصال بين السكن الداخلي (مربية السكن الداخلي) والقسم الخارجي (معلمة الصف) في الأمور المتعلقة بالطالب؟ ما طبيعة هذا الاتصال؟

....

....

....

7 ما المهارات التي يفتقر إليها الطالب داخل السكن الداخلي؟

....

....

....

8 ما أساليب العقاب المتبعة في حال قيام الطالب بسلوك غير مرغوب؟

....

....

....

9 ما المعززات التي يتم تقديمها للطالب في حال قيامه بالسلوك المرغوب؟

....

....

....

10 ما اتجاهات السكن الداخلي (مربية السكن) نحو الطالب؟ وما الأمور التي ترغب بها مربية السكن أن تصبح لدى الطالب؟

....

....

....

الاستبانة الأسرية

تهدف هذه الاستبانة إلى جمع معلومات حول احتياجات الأسرة الإرشاديةوتتكون من ستةوثلاثون فقرة، لذلك نرجو قراءة جميع الفقرات جيداً، ومحاولة الإجابة عنها باتباع التعليمات الآتية:

1. تذكر اهتمامات طفلك ونشاطه وميوله وسلوكاته.
2. حاول الإجابة بدقة بالغة الفقرات التي تتطلب تحديد احتياجات الطالب والخدمات المقدمة له في ضوء قدرات الطالب، ونقاط القوة والضعف التي تلاحظها.
3. ضع إشارة (√) للبديل المناسب لكل فقرة، والذي ترى أنه ينطبق على الطفل.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

البيانات الأولية

- اسم المركز الذي يلتحق به: ....
- اسم الطالب: ....
- فئة الإعاقة: ....
- جنس الطالب: ....
- عمر الطالب: ....
- الحالة الاقتصادية للأسرة: ....
- مستوى تعليم الأب: ....
- مستوى تعليم الأم: ....

لا تنطبق	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الفقرات	الرقم
					يواجه أفراد الأسرة مشكلات أثناء التكيف والتعايش مع الطفل المعاق	1
					يواجه أفراد الأسرة ضغوطات ومشاكل عند الإفصاح عن وجود طفل معاق	2
					يزداد الضغط النفسي على أفراد الأسرة نتيجة تقدم عمر الطفل المعاق	3
					انخفاض قدرة الطفل المعاق على القيام بالسلوك المطلوب منه يؤدي إلى استجابات عنيفة لدى الوالدين	4
					يوجد مشاكل وصعوبات نتيجة الحاجة إلى الأدوات الخاصة والعناية الطبية	5
					يعتقد الوالدين بأنهما المسؤولان عن إعاقة الطفل بشكل أو بآخر	6
					الأسرة ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني تواجه ضغوط نفسية أشد من ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الجيد	7
					يشجع الوالدين تربية وتدريب الطفل المعاق في المؤسسات والمراكز المعزولة بعيداً عن العاديين	8
					يشجع الوالدان تربية وتدريب الطفل المعاق في المدارس العادية "الدمج" عدم معارضة الدمج	9
					يوجد من الخدمات ما يلبي حاجات الأسرة للتكيف مع المشكلات التي قد تنجم عن وجود طفل معاق	10
					تحتاج الأسرة إلى خدمات وبرامج توعية حتى تتمكن من التكيف والتعايش مع الطفل المعاق	11
					يقوم الأب بدور الأم البديلة في حال انشغال الأم أو أخذها قسط من الراحة في رعاية الطفل المعاق وتقديم الخدمات له	12
					الأب يقضي وقتا طويلا في تلبية حاجات الطفل المعاق	13
					وضع الطفل في مركز للتربية الخاصة نتيجة لرفض المجتمع للأطفال المعاقين	14

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا تنطبق
15	وضع الطفل المعاق في مركز للتربية الخاصة ليستفيد الطفل ويتعلم المهارات المختلفة					
16	تنكر الأسرة وجود طفل معاق لفترة طويلة إذا لم يبدو الطفل مختلفاً					
17	تتقبل الأسرة وجود الطفل المعاق ويرجعون الأمر إلى إرادة الله					
18	تشعر الأسرة بالذنب لوجود طفل معاق وأنه نتيجة لأشياء قد ارتكبوها					
19	تتقبل الأسرة الطفل المعاق وتدرك أنه شخصاً له مشاعر وخصائص وحاجات ويعترفون بإنجازاته					
20	يخجل الآباء والأمهات ويحسون بالذنب بسبب أزمة وجود طفل معاق					
21	يتغلب الآباء والأمهات على مشاعر الخجل والإحساس بالذنب بوصفهم آباء غير عاديين					
22	تحاول الأسرة التخلص من مشاعر الرفض والذنب التي أحسوا بها بعمل كل شيء للطفل					
23	تحاول الأسرة مساعدة الطفل على الاعتماد على نفسه في حدود ما هو مقبول من طفل استثنائي					
24	المسميات التي توصف بها حالة الطفل الاستثنائي لها أثر سلبي على الأسرة					
25	عندما تقام ندوات خاصة لأولياء أمور الطلبة غير العاديين يذهب الأب أو الأم لحضورها					
26	عندما تتاح الفرصة أمام أسرة الطفل للمشاركة في برنامج الطفل الخاص يرحب بذلك					
27	لا يفكر أحد أفراد الأسرة بالمشاركة بالبرنامج الخاص بالطفل الاستثنائي ويتركون الأمر للمؤسسة التي ينتمي لها الطالب					
28	إذا وكل للآباء القيام ببعض المهمات التي تخدم الطفل يرحب بذلك					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا تنطبق
29	يلقي الأب مسؤولية المشاركة والواجبات الموكلة إليه إلى غيره					
30	إذا أتيح للأسرة تلقي نشرات إرشادية، وحضور ندوات توعية ترحب بذلك بخصوص كيفية التعامل مع الطفل					
31	هل هو بحاجة إلى خدمات علاج نطقي					
32	هل تقدم له خدمات علاج نطقي					
33	هل هو بحاجة إلى خدمات علاج وظيفي					
34	هل تقدم له خدمات علاج وظيفي					
35	هل هو بحاجة إلى خدمات علاج طبيعي					
36	هل تقدم له خدمات علاج طبيعي					

القياس والتشخيص

مفهوم عملية القياس والتشخيص:

عملية القياس والتشخيص هي مجموعة الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات بأدوات رسمية وغير رسمية عن كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحليلها وتفسيرها للتعرف على طبيعة المشكلة لديه.

أهداف عملية القياس والتشخيص:

1. تحديد أهلية الطفل لخدمات التربية الخاصة.
2. تحديد نوع ودرجة الإعاقة أو الموهبة.
3. تحديد المستوى الحالي لأداء الطفل واحتياجاته.
4. تحديد المكان التربوي والأسلوب المناسب لتقديم الخدمة للطفل ذي الاحتياجات التربوية الخاصة.

قواعد وأسس عملية القياس والتشخيص:

1. أن تكون المقاييس والأدوات المستخدمة مناسبة وملائمة، وأن تكون تعليماتها واضحة للطفل.

2. استخدام أساليب وأدوات متنوعة (رسمية موضوعية)، وغير رسمية (تقديرية) عند قياس كل حالة وتشخيصها.
3. أن تكون الاختبارات والمقاييس الرسمية - في حالة استخدامها - مقننة تتصف بالصدق والثبات وملائمة لبيئة الطفل.
4. عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد عند تحديد أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة.
5. أن يتم تطبيق وتفسير أساليب وأدوات القياس من قبل متخصصين مؤهلين.
6. أن يتم جمع المعلومات التشخيصية من مصادر متنوعة (الأسرة-معلم الفصل-الطالب... الخ).
7. الحصول على موافقة ولي الأمر خطياً - بعد إشعاره رسمياً - على إجراءات القياس والتشخيص، وفي حالة عدم وصول إجابة ولي الأمر خلال أسبوعين من تاريخ استلام الإشعار فيعتبر ذلك إذناً بالموافقة.
8. المحافظة على سرية معلومات القياس والتشخيص.
9. أن يوضع تحت الملاحظة - عند الحاجة - لمدة فصل دراسي كامل، وذلك بغرض التحقق من صحة نتائج القياس والتشخيص لوضع الطالب في المكان التربوي المناسب.

فريق القياس والتشخيص:

1. تشكيل فريق التشكيل وفقاً للحاجة التي تشير إليها نتائج المسح الأولي، أو طبيعة المشكلة لدى الطفل.
2. يتكون فريق القياس والتشخيص من:
   أ. معلم التربية الخاصة المعني.
   ب. معلم تدريبات سلوكية (أخصائي نفسي).
   ج. ولي أمر الطفل.
3. تتمثل مهام هذا الفريق فيما يلي:
   أ. اختيار الوسائل والأدوات المستخدمة في التشخيص والقياس ومدى ملاءمتها.
   ب. القيام بعملية القياس والتشخيص.
   ج. تفسير النتائج.

د. كتابة التقارير.

هـ. تصنيف الطلاب.

و. إعطاء التوصيات.

4. يقوم فريق القياس والتشخيص بتقديم تقرير نهائي مبني على التقارير التفصيلية المقدمة من أعضاء فريق القياس والتشخيص عن وضع الطفل، على أن توضع جميع التقارير في ملفه.

خطوات عملية القياس والتشخيص:

1. إشعار ولي الأمر بالحاجة إلى جمع معلومات أولية عن طفله.
2. جمع معلومات أولية عن حالة الطفل الذي قد يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة.
3. أن يشتمل التقرير النهائي لفريق القياس والتشخيص على توصيات ومقترحات عملية تفي بجميع احتياجات الطفل.
4. إحالة الطفل للقياس والتشخيص عند الحاجة وفقاً لطبيعة الحالة.
5. تشكيل فريق القياس والتشخيص.
6. القيام بإجراء عملية القياس والتشخيص.
7. إعداد التقرير النهائي بالقياس والتشخيص.

التقويم التربوي والمتابعة:

يعد التقويم التربوي والمتابعة من الأمور التي يجب العناية بها والتركيز عليها في ميدان التربية الخاصة، ولأهميته فقد تم تناوله من خلال النقاط الآتية:

1. مفهوم التقويم.
2. أهداف التقويم.
3. قواعد التقويم وأسسه.
4. أدوات وأساليب التقويم العامة.

مفهوم التقويم:

التقويم هو إجراء يتم من خلاله معرفة مستوى أداء الطالب في مجال المعلومات والمهارات والسلوكات المستهدفة والتي قد تم تدريسها وتدريبه عليها.

أهداف التقويم:

1. تحديد مستوى أداء الطالب في مجال المعلومات والمهارات والسلوكات المستهدفة في المواد الدراسية خلال العام الدراسي أو في نهاية الخطة التربوية الفردية.

2. التعرف على مدى تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف المحددة ضمن برنامجه التعليمي الفردي المستمد من خطته التربوية الفردية.
3. التأكد من مستوى استقرار أداء الطالب ومستوى تقدمه من خلال المتابعة والتقويم المستمرين.
4. تطوير برنامج الطالب وتحسين مستوى الخدمات المقدمة له بناءً على المعلومات التي يتم جمعها أثناء عملية التقويم بأنواعه.

أسس التقويم وفوائده:

1. التقويم عملية أساسية وضرورية ومستمرة في مجال التربية الخاصة بدءاً من مرحلة التهيئة حتى نهاية مراحل التعليم المحددة لكل فئة من فئات الطلاب.
2. تتميز عملية التقويم في مجال التربية الخاصة بخصوصيتها التي تنفرد بها في ضوء خصائص كل طالب واحتياجاته.
3. ألا تكون أساليب التقويم، أو إجراءاته، أو ممارساته، أو أدواته، أو نتائجه مصدر رهبة، أو قلق يؤثر سلباً على عملية التعلم.
4. أن تكون أدوات التقويم صادقة وممثلة لما يتوقع من الطالب تعلمه من المعارف والمهارات، مبينة لمدى تمكن الطالب من المادة الدراسية، وما يستطيع أداءه في ضوء ما تعلمه منها بحيث تقيس قدرة الطالب على حل المشكلات والتفكير السليم والتعلم الذاتي، والتعليم المستمر وغيرها من القدرات الذهنية، إضافة إلى معرفة الحقائق وتذكرها.
5. أن توفر أدوات التقويم معلومات عن العمليات التي يحدث بها التعلم مثل: مدى استفادة الطالب من استخدام بعض خطط التعلم لحل المشكلات والتوصل إلى الإجابات الصحيحة، والمراقبة الذاتية لمستوى التقدم وتعديله، إضافة إلى معلومات من شأنها مساعدة المعلمين وواضعي المناهج على تحسين تعلم الطالب، ورفع كفاية أساليب التدريس، وخاصة ما يتعلق بتوضيح المهارات وتحديدها والمعارف التي يجب أن تركز عليها عملية التدريس.
6. النظر في نتائج أدوات التقويم، ضمن تقويم شامل لظروف التعلم، وبيئته، وتقدم هذه الأدوات معلومات مستمرة مستوى تقدم الطالب يستفاد منها في تطوير أساليب التدريس والمناهج، وحفز الطالب على بذل المزيد من الجهد، للإفادة من الخبرات التعليمية.

7. أن تتوافر في أساليب التقويم، وأدواته، وظروف تطبيقه، والقرارات المترتبة على نتائجه فرص متكافئة لجميع الطلاب.
8. عدم استخدام نتيجة الطالب على نحو يؤثر في قرارات أخرى ليس لها علاقة بالغرض الأصلي لأداة التقويم أو محتواها.
9. أن تعد نتيجة الطالب في التقويم مسألة تخصه، وولي أمره، والقائمين مباشرة على تعليمه، ولا يجوز استخدامها بطريقة تؤدي إلى معاملة الطالب معاملة تسيء إلى تفاعله مع نفسه،واحترامها، أو مع الآخرين.
10. أن تبتعد المدرسة والمعلمون على إطلاق المسميات أو الأوصاف التي تنبئ سلباً عن تحصيل الطالب في دراسته عند مخاطبته أو الإشارة إليه.
11. أن تبنى أدوات التقويم وفق الأسس العلمية المتبعة، وفي ضوء معايير تحددها الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها للمستويات المقبولة، مما هو متوقع تعلمه، واكتسابه من أهداف التعلم ونواتجه، وتطور الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها الأدلة والإرشادات اللازمة لبناء أدوات التقويم، والتأكد من صدقها وثباتها.
12. أن تتولى الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها وضع التنظيم الإداري المناسب للاختبارات وتنقيحها، وتطبيقها، وتصحيحها، ورصد نتائجها وتحليلها، وحفظ أسئلتها، واسترجاعها، وإعادة استخدامها، والتبليغ عن نتائجها، وإجراء دراسات الصدق والثبات اللازمة عليها وتطويرها بما يتلاءم واستخداماتها، والمقومات اللازمة لتحسين مستواها بما يضمن تكافؤ الفرص بين الطلاب، وإيجاد الأدوات الموحدة التي يمكن على ضوئها مقارنة النتائج.
13. أن تخضع عمليات التقويم وإجراءاته وأساليبه لمراجعة مستمرة لتطويرها وتعديلها من قبل الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها.
14. أن تتولى الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها تطوير أدوات التقويم وأساليب الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
15. يشمل هذا التنظيم جميع مراحل التعليم في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
16. يطبق هذا التنظيم على مواد الخطة الدراسية جميعها باستثناء المواد التي ترى الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها، وضرورة إيجاد تنظيم خاص لتقويمها.
17. ينقسم العام الدراسي إلى فصلين، يوزع بينهما مقرر المادة الدراسية، ويراعى في ذلك ما يأتي:

أ. الموازنة بين ما يعرض في مقرر المادة من حيث المحتوى والوقت في كل فصل.

ب. توزيع مقرر المادة في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية وفقاً لما تتطلبه المهارات الأساسية من وقت لتعلمها.

ج. يجوز – استثناءً – بقرار من الجهة التعليمية المعنية بالتربية الخاصة أن تكون دراسة كامل منهج بعض المواد الدراسية خلال فصل واحد، أو تجزئته على أكثر من فصلين دراسيين.

أدوات التقويم العامة وأساليبها:

1. تستخدم الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية لقياس أداء الطالب في مجال المعلومات المستهدفة.
2. تستخدم أساليب الملاحظة بأنواعها المختلفة وقوائم الشطب، وتقدير السلوك لقياس أداء الطالب في مجال المهارات والسلوكات المطلوبة وفق احتياجاته.
3. توظيف الاختبارات بأنواعها المختلفة للتأكد من مستوى أداء الطالب وتقدمه أو استقراره وفق أسلوب المتابعة والتقويم المطلوبين.
4. إن تطبيق أدوات وأساليب عملية التقويم للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة تتميز بخصوصيتها وفقاً لطبيعة احتياجات كل فئة.
5. يعطى للطالب ذي الاحتياجات التربوية الخاصة الزمن الكافي الذي يتناسب وقدراته وإمكاناته الكتابية أو القرائية أثناء عملية التقويم التربوية.
6. يمكن أن تجري عملية التقويم في أماكن مناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وأن يؤدوا الاختبارات بشكل فردي أو جماعي، وفقاً لاحتياجاتهم وخصائصهم.
7. في حالة الضرورة فإنه يمكن عدم الالتزام بمواعيد وفترات الاختبارات المحددة في تقويم الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على أن يتم التنسيق في ذلك مع إدارة المدرسة.
8. يمكن أن تتم عملية التقويم للطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وفقاً لأسلوب التقويم المستمر كل حسب قدراته وإمكاناته.
9. في حالة تعذر استخدام الأدوات والأساليب المحددة في هذا التنظيم فإنه يمكن للمعلم تقويم طلابه بالطريقة التي يراها مناسبة لخصائصهم واحتياجاتهم وتوزيع درجات التقويم بما يتلاءم مع ذلك على أن يتم ذلك بالتنسيق مع إدارة المدرسة.

10. في حالة تعدد وتنوع احتياجات الطالب فإنه ينبغي مراعاة أساليب التقويم المناسبة، وذلك وفقاً لمواد التقويم الخاصة بكل فئة كأن يكون الطالب موهوباً وكفيفاً، ويعاني من صعوبات في التعلم أو يكون أصماً ومتخلفاً عقلياً، ويعاني من اضطرابات في التواصل.

كيفية إعداد الخطة التربوية الفردية

تشمل عملية إعداد الخطة التربوية الفردية على:

1. مفهوم الخطة التربوية الفردية.
2. أهداف الخطة التربوية الفردية.
3. مرتكزات الخطة التربوية الفردية.

مفهوم الخطة التربوية الفردية:

1. **المفهوم الإداري:**

المفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية هو أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (الطالب – فريق العمل المدرسي – الأسرة) والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب.

2. **المفهوم التربوي:**

المفهوم التربوي للخطة التربوية الفردية هو أنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة – مبني على نتائج التشخيص والقياس – ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية.

أهداف الخطة التربوية الفردية:

تسعى الخطة التربوية الفردية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. ضمان حق الطالب في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات الطالب الخاصة من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة.
2. ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها.
3. تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حدة.

4. تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة لكل طالب على حدة.
5. تحقيق التواصل والاتصال بين الجهات المعنية لخدمة الطالب والأسرة لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات الطالب.
6. قياس مدى تقدم الطالب في البرنامج.

أسس الخطة التربوية الفردية:

1. **الاعتبارات الأساسية:**

أ. إعداد خطة تربوية فردية لكل طالب من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أياً كان نوع ومكان وزمان الخدمة المطلوبة.

ب. تسخير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والوسائل والأساليب اللازمة لإنجاح الخطة التربوية الفردية.

ج. يتم إعداد الخطة التربوية الفردية بناءً على نتائج التشخيص والقياس لكل طالب على حدة.

د. الاعتماد في عمليات الخطة التربوية الفردية على الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي.

هـ. يجب أن يتم إعداد الخطة التربوية الفردية بناءً على احتياجات الطالب المحددة في مستوى أدائه الحالي.

و. اعتماد الخطة التربوية الفردية على عمل الفريق المتعدد التخصصات.

ز. مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.

ح. اقترن عمل الخطة التربوية الفردية بفترة زمنية محددة لبداية الخدمات المطلوبة ونهايتها.

ط. إخضاع الخطة التربوية الفردية للتقويم المستمر والنهائي.

2. **محتوى الخطة:**

ينقسم محتوى الخطة التربوية الفردية إلى قسمين رئيسيين:

- القسم الأول: المعلومات الشخصية عن الطالب.

- القسم الثاني: عناصر الخطة التربوية الفردية وهي:

أ. وصف مستوى الأداء الحالي للطالب (نقاط القوة ومواطن الاحتياج).

ب. تحديد الأهداف بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى على أن تصاغ صياغة سلوكية قابلة للقياس.

ج. تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة.

د. تحديد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها للطالب.

هـ. تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة وأساليب تقديم الخدمة للطالب مثل: (الفصل العادي مع خدمات المعلم المستشار أو المعلم المتجول أو غرفة المصادر – الفصل الخاص – المدرسة النهارية – المدرسة الداخلية – مراكز الإقامة الدائمة).

و. تحديد المعايير الموضوعية لقياس الأداء وتحديد إجراءات تقويم الخطة ومواعيدها الدورية (يومية – أسبوعية – شهرية – سنوية).

ز. تحديد المشاركين في فعاليات الخطة التربوية الفردية إعداداً وتنفيذاً وتقويماً ومتابعةً.

ح. تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية (أدوات – مواد – وسائل ...الخ).

3. متطلبات إعداد وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية:

إعداد الخطة:

أ. يتم تشكيل فريق الخطة التربوية الفردية برئاسة مدير المؤسسة التربوية أو من ينيبه وعضوية كل من:

- معلم التربية الخاصة.
- معلم الفصل العادي.
- ولي أمر التلميذ أو من ينيبه.
- أي اختصاصي يمكن أن يستفاد منه في إعداد الخطة.

ب. يتم إعداد وكتابة الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من قبل لجنة الخطة التربوية الفردية بناءً على توصيات فريق التشخيص والقياس.

ج. تعد الخطة التربوية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات التشخيص.

تنفيذ الخطة:

أ. يتم البدء في تنفيذ الخطة التربوية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعاً من إعدادها.

ب. يتم تنفيذ الخطة التربوية الفردية من قبل كل من له علاقة بتقديم الخطة المنصوص عليها في الخطة.

ج. التنسيق بين الأعضاء القائمين بتنفيذ الخطة.

تقويم الخطة:

أ. يتم تقويم الخطة التربوية الفردية لتحديد مدى فاعليتها في تحقيق احتياجات الطالب المنصوص عليها في الأهداف مرة واحدة - على الأقل - كل عام دراسي.

ب. يتم تقويم مدى تقدم أداء الطالب نحو تحقيق الأهداف قصيرة المدى بشكل مستمر.

كيفية إعداد الخطة التعليمية الفردية

الخطة التعليمية الفردية

تشكل الخطة التعليمية الفردية الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية، فهي تتضمن هدفاً واحداً فقط من الأهداف التربوية من أجل تعليمه للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. فكل هدف تعليمي في الخطة التربوية الفردية ينبغي أن تطور له خطة تعليمية فردية.

- **مراحل إعداد الخطة التعليمية الفردية:**

(1) كتابة الهدف التعليمي بصورة عامة.

(2) تحليل الأهداف طويلة المدى إلى أهداف عدة قصيرة المدى.

(3) معرفة مستوى الطالب على الأهداف الفرعية للمادة، ويسمى الخط القاعدي، ومن خلال يتجنب المعلم إضافة الوقت في تعليم الطالب مهارات يعرفها.

(4) اختيار أساليب تدريس مناسبة، ومنها: التوجيه اللفظي، والحوار والنقاش، والمحاكاة، والنمذجة، واللعب، والتوجيه الجسمي، والتمثيل، والقصص، والخبرة المباشرة.

(5) التقويم النهائي للأهداف التعليمية، والذي يهدف إلى معرفة مقدار ما تحقق من أهداف من أجل التعرف على أوجه النجاح وتعزيزها، والتعرف على أوجه الضعف ومعالجتها.

نموذج الخطة التعليمية الفردية

الخطة التعليمية الفردية Individualized Instructional Plan (IIP)

اسم الطالب: ....

المجال: ....

الهدف التعليمي: ....

التعزيز: ....

الأهداف التعليمية الفرعية	المواد اللازمة	الأسلوب التعليمي المتبع
ملاحظات:		



الفصل الثاني:

فئات التربية الخاصة

التخلف العقلي: (Mental Retardation)

التخلف العقلي: يعرف التخلف العقلي على أنه حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، وتتصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط بشكل واضح يكون متلازماً مع جوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الآتية: التواصل، والعناية الذاتية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستخدام المصادر المجتمعية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، ووقت الفراغ ومهارات العمل، ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة.

ويصنف التخلف العقلي تربوياً إلى ثلاث فئات:

أ. **القابلون للتعلم**: وتتراوح درجة ذكائهم ما بين (55-75) درجة تقريباً على اختبار وكسلر، أو (52-73) درجة تقريباً على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أياً منهما من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.

ب. **القابلون للتدريب**: وتتراوح درجة ذكائهم ما بين (40-54) درجة تقريباً على اختبار وكسلر، أو (36-51) درجة تقريباً على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أياً منهما في اختبارات الذكاء المقننة أخرى.

ج. **الفئة الاعتمادية**: وتكون درجة ذكائهم أقل من (40) درجة على اختبار وكسلر، أو (36) درجة على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أياً منهما في اختبارات الذكاء المقننة الأخرى.

مع ملاحظة أن الخدمات التربوية والتعليمية في المدارس تقتصر على فئة القابلين للتعلم، ويمكن للقابلين للتدريب الاستفادة من هذه الخدمات.

مصطلحات ومفاهيم:

(1) التخلف العقلي البسيط (Mild Mental Retardation):

هو انخفاض مستوى الأداء العقلي العام عن المتوسط بمقدار (2-3) انحرافات معيارية (أي درجة ذكاء تتراوح ما بين (55-65) على اختبار وكسلر، و(52-68) على اختبار ستانفورد – بينيه)، ويمثل الأشخاص الذين لديهم هذه الدرجة من التخلف العقلي ما نسبته (85-90٪) من مجموع الأشخاص المتخلفين عقلياً.

وترتبط أسباب التخلف العقلي البسيط بالعوامل البيئية (الفقر، والحرمان، وسوء التغذية، وعدم توافر الرعاية الصحية) أكثر مما ترتبط بالعوامل العضوية.

(2) **التخلف العقلي المتوسط** (**Moderate Mental Retardation**):

يكون التخلف العقلي من الدرجة المتوسطة إذا كان الانخفاض في الأداء العقلي العام يتراوح ما بين (3-4) انحرافات معيارية عن الوسط، (أي أن درجة الذكاء تتراوح ما بين (40-54) على اختبار وكلسر، و(36-51) على اختبار ستانفورد – بينيه)، ويمثل الأشخاص الذين لديهم هذا المستوى من التخلف العقلي ما نسبته (6-10٪) من المجموع الإجمالي للأشخاص المتخلفين.

وغالباً ما يظهر لدى هؤلاء الأشخاص تأخر نمائي واضح في مرحلة ما قبل المدرسة، ولذا فإن حالة التخلف العقلي لديهم تشخص رسمياً قبل دخولهم المدرسة في معظم الحالات. وكثيراً ما يكون لديهم مظاهر جسمية ومشكلات حركية تميزهم عن غيرهم. ومن الأمثلة التقليدية على التخلف العقلي المتوسط متلازمة داون.

وبشكل عام، يستطيع هؤلاء الأطفال تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية ومهارات التواصل الأولية، وقد يستطيعون الاعتماد على أنفسهم جزئياً، ولكنهم يظلون بحاجة إلى إشراف من نوع ما. وتختلف أوضاعهم المعيشية في دول العالم المختلفة، فبعضهم يقضي حياته أو جزءاً منها في مؤسسات إقامة داخلية، وبعضهم يعيش في بيوت جماعية أو يعمل في مشاغل محمية.

(3) **التخلف العقلي الشديد** (**Severe Mental Retardation**):

التخلف العقلي الشديد هو انخفاض مستوى الأداء العقلي العام عن المتوسط بواقع (4-5) انحرافات معيارية (أي أن درجة الذكاء تتراوح ما بين (25-39) على اختبار وكلسر، و(20-35) على اختبار ستانفورد – بينيه). ويشكل الأشخاص ذوو التخلف العقلي الشديد ما نسبته (34٪) من مجمل الأشخاص المتخلفين عقلياً. ومن الواضح أن هذا المستوى من الانخفاض في الذكاء ينطوي على صعوبات جمة يحتاج الشخص بسببها إلى رعاية وإشراف متواصلين. ويعاني كثير من هؤلاء الأشخاص من مشكلات صحية، وغالباً ما تقدم الخدمات لهم في الأوضاع الأكثر تقييداً (مدارس نهائية خاصة، ومؤسسات إقامة داخلية... الخ).

وخلافاً للتخلف العقلي البسيط أو المتوسط والذي يصعب فيهما تحديد أسباب عضوية للإعاقة، فإن حالات التخلف العقلي الشديد (وكذلك التخلف العقلي الشديد جداً) ترتبط غالباً باضطرابات في الجهاز العصبي وبحالات إعاقة أخرى.

ولذلك يمكن لبعض هؤلاء الأطفال تعلم مهارات العناية بالذات وبعض مهارات التواصل الوظيفي الأساسية. ويستطيع بعضهم العمل في مشاغل محمية، ولكن تحت إشراف مباشر ومتواصل. وينبغي التنويه إلى أن معظم المراجع العلمية المتخصصة لا تتحدث عن التخلف العقلي الشديد بمعزل عن التخلف العقلي الشديد جداً بل تدمجهما في فئة واحدة مما يعكس المشكلات والخصائص المشتركة بن هاتين الفئتين.

(4) **التخلف العقلي الشديد جداً (Profound Mental Retardation):**
يعد التخلف العقلي من المستوى الشديد جداً (أو ما يسمى أيضاً باللغة العربية بالتخلف العقلي الحاد أو العميق) عندما تكون درجة الذكاء أدنى من المتوسط بمقدار (5-6) انحرافات معيارية (أي أن درجة الذكاء تقل عن 25 على اختبار وكلسر، وعن 20 على اختبار ستانفورد – بينيه). وفي الواقع فإن درجة ذكاء هؤلاء الأطفال غالباً ما تخمّن تخميناً إذ يتعذر تطبيق اختبارات الذكاء عليهم، ولذلك فهم يسمون عادة بالأطفال غير القابلين للاختبار (Untestable).

وهذا المستوى من التخلف العقلي نادر الحدوث، حيث إن حوالي (1٪) فقط من الأشخاص المتخلفين عقلياً لديهم تخلف عقلي شديد جداً. وهؤلاء الأطفال غالباً ما يكون لديهم اضطرابات دماغية أو إعاقات جسمية واضحة لا يستطيعون معها على التكلم والتنقل أبداً، وتكون مهاراتهم الكلامية/ اللغوية والحركية محدودة جداً. ويظهر لدى كثيرين منهم سلوكيات غير تكيفية ومنها سلوك الإيذاء الذاتي والسلوك النمطي. ولذا يتضح أن هؤلاء الأشخاص يحتاجون إلى رعاية متواصلة.

طرق القياس والتشخيص في التخلف العقلي:

أساليب قياس وتشخيص البعد السيكومتري:

1. مقياس ستانفورد (The Stanford Binet Intelligence Scale).
2. مقياس وكسلر للذكاء (Wechsler Intellience Scale).

3. مقياس جودانف-هاريس للرسم (Goodenough-Harris Drawing Test).
4. مقياس المفردات اللغوية المصورة (Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT, 1959, 1965).
5. مقياس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال (Mc Carthy Scales of Children's Abilities, 1972).

أساليب قياس وتشخيص البعد الإجتماعي:

1. مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR, ABC).
2. مقياس كين وليفين للكفاية الإجتماعية (Cain-Levine Competancy Scale, 1993).

أساليب قياس وتشخيص البعد التربوي:

1. مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً.
2. مقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً.
3. مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً.
4. مقياس مهارات الكتابة للمعوقين عقلياً.

نماذج لبعض مقاييس وتشخيص البعد التربوي:

مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً

أغراض المقياس واستعمالاته:

يمكن للممارس والمختص استخدام هذا المقياس لتحقيق الأغراض الآتية:

1. قياس وتشخيص المشكلات اللغوية لدى الأطفال المعوقين عقلياً.
2. إعداد البرامج التربوية والتعليمية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً ذوي المشكلات اللغوية.
3. تقييم مدى فعالية البرامج التربوية والتعليمية الفردية الخاصة بالجانب اللغوي المقدمة للأطفال المعوقين عقلياً.
4. استخدام هذا المقياس كأداة في البحوث ذات العلاقة.

تعليمات تطبيق المقياس وتصحيحه:

هنالك عدد من التعليمات الخاصة بتطبيق المقياس وتصحيحه، وعلى المعلم أو الأخصائي الاسترشاد بها عند تطبيقه، وتتلخص تلك التعليمات بما يلي:

1. التعرف على المقياس وجوانبه، وعلى طبيعة المهارة التي تقيسها كل فقرة من فقراته.

2. التعرف على الأدوات اللازمة لتطبيق المقياس والتي أعدت في حقيبة خاصة بذلك.
3. التعرف على الطالب المعوق، وتكوين علاقة إيجابية معه قبل تطبيق المقياس عليه.
4. املأ استمارة الإجابة الخاصة بالمفحوص، ومحاولة الحصول على كل المعلومات الواردة فيها.
5. تعزيز استجابة الطالب الصحيحة، والمحافظة على استمرار دافعيته في الإجابة على فقرات المقياس.
6. تجاهل استجابة الطالب الخاطئة دون إشعاره بذلك مباشرة.
7. ضع الأدوات اللازمة لتطبيق الفقرة أمام الطالب، وإبعاد كل الأدوات غير الضرورية، وذلك للمحافظة على انتباه الطالب والحيلولة دون تشتيت انتباهه.
8. تقدير الوقت اللازم لعملية التطبيق، وتوقف عن عملية التطبيق عند الشعور بملل المفحوص.
9. تقيم أداء الطالب في فترات قصيرة، وفي جلسات عدة، وخاصة مع بداية البرنامج الأكاديمي في مركز/ مؤسسة التربية الخاصة.
10. ملاحظة أداء المفحوص التلقائي للمهارات اللغوية، وتسجيل تلك الملاحظات. علماً بأنه يمكن تقييم أداء المفحوص على بعض فقرات المقياس في مواقف أخرى غير الموقف الاختباري.
11. ملاحظة أن فقرات المقياس متدرجة في مستوى الصعوبة في كل بعد من أبعاده، لذا يجب البدء بتقديم الفقرات حسب التسلسل الوارد للفقرات في المقياس، والتوقف عن تقديم فقرات المقياس بعد ست إجابات سلبية متتالية على أي جانب من جوانب المقياس.
12. إعطاء الطالب إشارة (+) إذا استطاع القيام بالاستجابة المطلوبة، ووفق المعايير المحددة في كل فقرة من فقرات المقياس.
13. إعطاء الطالب إشارة (-) إذا لم يستطع الإجابة على الفقرات وفق المعايير المحددة أو حينما لا يقوم بأية استجابة على الفقرة، وقد يكون من المناسب أن تكتب بعض الملاحظات المتعلقة بأداء المفحوص في المكان المخصص لذلك.
14. تسجيل أداء المفحوص على كل فقرات المقياس على استمارة تسجيل الإجابات.

تقويم الأداء على المقياس:

تمثل استمارة نموذج الإجابة للمفحوص أداءه على جوانب المقياس وفقراته، فالفقرات التي كان أداء الطالب عليها إيجابياً تمثل مستوى الأداء الذي نجح المفحوص في تحقيقه نتيجة لعدد من العوامل أهمها: النضج، والتدريب، أما الفقرات التي كان أداء الطالب عليها سلبياً فتمثل مستوى الأداء الذي فشل في تحقيقه، نتيجة لعدد من العوامل أهمها التدريب اللغوي.

وتبدو قيمة هذا المقياس في تقديم صورة عن المهارات اللغوية التي ينجح المفحوص في أدائها، والمهارات اللغوية التي يفشل المفحوص في أدائها، ومهمة معلم الطفل المعوق عقلياً تربوية تعليمية مشتقة من تلك الفقرات السلبية، وبحيث تكتب تلك الأهداف التربوية في الخطة التربوية للطفل المعوق أو ما يسمى بالمنهاج الفردي للطفل المعوق عقلياً، ويشترط في كتابة الأهداف التربوية التعليمية أن تصاغ بعبارات سلوكية محددة ووفق شروط ومواصفات محددة، ويمكن للمعلم أن يتحقق من مدى فاعلية أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ الأهداف التربوية، عندما يقارن بين أداء المفحوص على الفقرات نفسها قبل عملية التدريب وبعدها، إذ يستطيع المعلم أن يطبق المقياس بعد الانتهاء من عملية التدريب، ويقارن بين أداء المفحوص على المقياس قبل عملية التدريب وبعدها.

أولاً: عرض المقياس بصورته الأردنية الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في الجامعة الأردنية من أجل مراجعته لغوياً، والتحقق من مدى ملاءمة فقراته للبيئة الأردنية، وكذلك مدى وضوح تعليمات تطبيقه وتصحيحه، وفق استمارة أعدت لهذا الغرض يملؤها المحكم.

ثانياً: عرض المقياس بصورته الأردنية على ثمانية أفراد مثلوا مراكز الإعاقة العقلية في الأردن، بهدف التأكد من مدى وضوح الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، ووضوح إجراءات تطبيقه وتصحيحه، ومدى ملاءمة الفقرات للبيئة الثقافية المحلية وعلاقتها الوظيفية بالخطة التربوية والتعليمية للطفل المعوق عقلياً.

ثالثاً: وبناءً على توصيات وملاحظات المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في الجامعة الأردنية، وممثلي مراكز الإعاقة العقلية، حذفت بعض الفقرات التي قدر أنها متضمنة في فقرات أخرى، وكذلك تم استبدال فقرات أخرى مناسبة بالفقرات التي أعتقد بأنها لا تناسب البيئة الأردنية بفقرات أخرى مناسبة، وقد روعي في عملية التعديل أن تحتفظ الفقرة المعدلة بالوظيفة التي تقيسها الفقرة في المقياس بصورته الأمريكية، وكذلك روعي أن تكون طبيعة المهمات في الفقرات البديلة مماثلة للمهارات في الفقرات الأصلية.

رابعاً: إخراج المقياس بصورته المعربة والمعدلة وفقاً للإجراءات السابقة، وبصورة قدر أنها واضحة بصياغتها اللغوية وبفقرات ملاءمة للبيئة الأردنية.

دلالات صدق المقياس وثباته:

دلالات الصدق:

أمكن التوصل إلى دلالات عن صدق المقياس في التمييز ما بين مستويات مختلفة من الحالة العقلية (عاديون، ومعوقون، وإعاقة عقلية بسيطة، ومعوقون إعاقة عقلية شديدة) من جهة، وما بين فئات عمرية مختلفة (3-5، 6-8، 9-11) في كل مستوى من مستويات الحالة العقلية المختلفة من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (87) مفحوصاً، منهم (30) مفحوصاً من المعوقين إعاقة عقلية شديدة موزعين على الفئات العمرية السابقة.

أما فيما يتعلق بقدرة المقياس الكلي والدرجات على الأبعاد الفرعية على التمييز ما بين مستويات من الحالة العقلية، فقد أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي (3×3)، وفحص الفروق ما بين مستويات أداء الفئات العمرية في مستويات الحالة العقلية الثلاثة باستخدام اختبار شيفيه (والتي يبينها الجدول (1) والممثلة بالأشكال البيانية ذوات الأرقام من 1-6) إلى صدق الدرجة الكلية للمقياس، والدرجات على بعدي اللغة الاستقبالية واللغة.

مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً

	البعد الأول الاستعداد اللغوي المبكر	الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
.1	الاستجابة لأصوات الأشياء: قف بجانب الطالب أو خلفه، وعلى بعد قدم منه، ثم اقرع جرساً أو خشخيشة بلطف. اختبر استجابة الطالب السمعية لكلا الجانبين. أعط الطالب إشارة (+) إذا أظهر بوضوح أي استجابة لأي من أذني الطالب كأن يفتح عينيه ويغمضهما على نحو لا إرادي أو يجفل، أو يعبس. قد يكون من المناسب وجود شخص آخر من الفاحص ويسجل الاستجابة.		
.2	الاستجابة للمس والحمل: احمل الطالب إذا كان ذلك مناسباً أوضع ذراعك حول كتفه أو ربت عليه. عندما ينفعل الطالب أو يبكي، دون أن تتحدث معه. لاحظ استجابة الطالب لذلك. اعط الطالب إشارة (+) إذا لاحظت هدوء الطالب أو توقفه عن البكاء.		

	البعد الأول الاستعداد اللغوي المبكر	الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
.3	الاستجابة للأصوات اللفظية: قف بجانب الطالب وعلى بعد قدم منه تكلم مع الطالب بصوت عالٍ. اختبر استجابة الطالب السمعية لكلا الجانبين. اعط الطالب إشارة (+) إذا استجاب بوضوح لأي من أذنيه بأن يفتح عينيه أو يغمضهما أو يصدر بعض الأصوات، أو تبدو عليه تغييرات في ملامح وجهه. قد يكون من الضروري وجود شخص آخر لمراقبة استجابة الطالب وتسجيل الإجابة.		
.4	استكشاف الطالب لغرفة الفاحص بشكل تلقائي: لاحظ الطالب وهو يتفحص غرفة الفاحص بصرياً. اعط الطالب إشارة (+) إذا أظهر علامات استكشاف لما حوله كأن يدير رأسه وينتقل ببصره من مكان إلى آخر.		
.5	الاستجابة للتفاعل الاجتماعي: أشرك الطالب في موقف مشاركة اجتماعي مثل الحديث مع الطالب، أو الابتسام له والضحك معه. لاحظ استجابة الطالب لذلك. اعط الطالب إشارة (+) إذا ابتسم أو ضحك أو أصدر أي أصوات تدل على الاستجابة للتفاعل الاجتماعي.		
.6	إدارة الرأس من مصدر للصوت إلى آخر: احمل جرساً أو خشخيشة بعيدين عن بعضهما بحوالي قدم. هز أحدهما ثم انتظر عدداً من الثواني، ثم هز الآخر. كرر هذا الإجراء ثلاث مرات. لاحظ استجابة الطالب لذلك. اعط الطالب إشارة (+) إذا انتقل ببصره نحو مصدري الصوت في المرات الثلاث.		
.7	الاستجابة للأشياء المألوفة: اعرض لعبة مألوفة لدى الطالب ولاحظ استجابته لها. اعط الطالب إشارة (+) إذا استجاب بوضوح للعبة المألوفة كأن يزيد من نشاطه أو يلوح بيديه أو تبدو عليه بعض تعبيرات الوجه أو يعبر لفظياً عن ذلك.		
.8	الاهتمام بمصدر الصوت: اعرض أمام الطالب بعض الأشياء المألوفة التي تحدث أصوات مثل: ملعقة، أو جرس، أو خشخيشة. اعط الطالب إشارة (+) إذا قام الطالب بإصدار صوت بواسطة أحد هذه الأشياء على الأقل.		

البعد الأول الاستعداد اللغوي المبكر		الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
9.	الاهتمام للتفاعل اللفظي الودي: اشكر الطالب في حديث ودي، ودون أن تلمسه. لاحظ استجابة الطالب لذلك. اعط الطالب إشارة (+) إذا ابتسم أو استجاب بشكل مناسب.		
10.	الاستجابة لصورة الذات في المرآة: ضع مرآة أمام الطالب بحيث يكون قادراً على رؤية نفسه. لاحظ استجابة الطالب لذلك. اعط الطالب إشارة (+) إذا ابتسم أو تكلم أو قام بأية حركات تدل على إدراكه لصورته في المرآة.		
11.	استجابة الطالب لاسمه: دع الطالب يجلس أو يقف مع مجموعة مؤلفة من ثلاثة طلاب على الأقل بحيث يشاركهم الفاحص في نشاط جماعي، ثم اطلب من شخص آخر بعد أن يقف إلى الخلف من المجموعة أن ينادي اسم كل فرد في المجموعة كل على حده بشكل عشوائي. اعط الطالب إشارة (+) إذا استجاب لسماع اسمه عن طريق الابتسام أو النظر إلى أعلى أو الالتفات حوله حين يلفظ اسمه فقط.		
12.	الامتناع عن سلوك ما: تحدث مع الطالب بحزم حين يبدي سلوكاً غير مناسب كأن يضع شيئاً في فمه، قل له لا تفعل ذلك ولاحظ استجاباته. اعط الطالب إشارة (+) إذا امتنع عن القيام بذلك السلوك ولو جزئياً.		

البعد الثاني التقليد اللغوي المبكر				الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
1.	التقليد المتبادل للحركات الجسمية: لاحظ قيام الطالب ببعض الحركات التلقائية البسيطة، مثل: تحريك لعبة ما أو هز الرأس، أو التصفيق باليدين، ثم قلد تلك الحركات التي يقوم بها. لاحظ بعد ذلك قدرة الطالب على تقليد تلك الحركات.				
	الحركات الجسمية المقلدة		الدرجة +/-		
	1.	....	....		
	2.	....	....		

البعد الثاني التقليد اللغوي المبكر			الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	3.	....		
	أعط الطالب إشارة (+) إذا قلد حركتين من الحركات السابقة.			
2.	تقليد أفعال مرئية بسيطة ومألوفة للطالب:			
	حاول أن تقوم ببعض الأفعال المألوفة أمام الطالب مثل: التصفيق باليدين أو التلويح بالذراعين، أو لمس الرأس ثم اطلب منه تقليد تلك الأفعال.			
	الأفعال المقلدة	الدرجة +/-		
	1.	....		
	2.	....		
	3.	....		
	اعط للطالب إشارة (+) إذا قلد بشكل صحيح فعلين من الأفعال السابقة.			
3.	تقليد أفعال مألوفة مرئية للطالب:			
	حاول أن تقوم ببعض الأفعال الحركية المألوفة للطالب، مثل: فتح غطاء علبة، أو لمس الأنف، أو فتح وإغلاق راحة اليد. اطلب من الطالب أن يقلدك وأنت تقوم بتلك الأفعال.			
	الأفعال المقلدة	الدرجة +/-		
	1.	....		
	2.	....		
	3.	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا قلد بشكل صحيح فعلين حركيين من الأفعال السابقة.			
4.	تقليد أفعال غير مألوفة للطالب: اطلب من الطالب أن يقوم بتقليدك لبعض الأفعال غير المألوفة له، مثل: وضع الطاقية على الرأس أو تسريح الشعر، أو شد حلمة الأذن.			
	الأفعال المقلدة	الدرجة +/-		

البعد الثاني التقليد اللغوي المبكر				الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	.1	....	....		
	.2	....	....		
	.3	....	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا قلد بشكل صحيح فعلين من الأفعال السابقة.				
.5	التقليد المؤجل للأفعال المألوفة: لاحظ الطالب وهو يقلد أحد الأفعال الحركية المألوفة السابقة الواردة في الفقرتين رقم (2.1) دون أن تطلب منه ذلك.				
	الأفعال المقلدة		الدرجة +/-		
	.1	....	....		
	.2	....	....		
	.3	....	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا لاحظت أنه يقلد فعلين حركيين من الأفعال الحركية الواردة في الفقرتين (2.1).				
.6	التقليد المؤجل للأفعال غير المألوفة: لاحظ الطالب وهو يقلد أحد الأفعال الحركية غير المألوفة السابقة الواردة في الفقرة (4) دون أن تطلب منه ذلك.				
	الأفعال المقلدة		الدرجة +/-		
	.1	....	....		
	.2	....	....		
	.3	....	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا لاحظت أنه يقلد فعلين حركيين من الأفعال الواردة في الفقرة (4).				

البعد الثالث المفاهيم اللغوية الأولية			الدرجة - أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
.1	استخدام أدوات المائدة: لاحظ الطالب وهو يستخدم أربع أدوات من أدوات المائدة بشكل يتناسب وعمره، مثل: الكأس، والملعقة، ومناديل الورق، والسكينة. اعط الطالب إشارة (+) إذا لوحظ أنه يستخدم بشكل صحيح اثنتين من الأدوات السابقة بشكل مناسب دون حث أو إيماء جسدي أو لفظي.			
		الدرجة +/-		
.1	الكأس	....		
.2	الملعقة	....		
.3	مناديل الورق	....		
.4	السكين	....		
.2	استخدام أدوات اللعب: لاحظ الطالب وهو يستخدم أربع أدوات من أدوات اللعب بشكل يناسب عمره، مثل: الألوان، والكرة، والألعاب التركيبية، والمطرقة.			
	اعط الطالب إشارة (+) إذا لوحظ أنه يستخدم بشكل صحيح اثنتين من الأدوات السابقة بشكل مناسب دون حث أو إيحاء جسدي أو لفظي.			
		الدرجة +/-		
.1	الألوان	....		
.2	الكرة	....		
.3	الألعاب التركيبية	....		
.4	المطرقة	....		
.3	استخدام أدوات الهندام: يلاحظ الطالب وهو يستخدم أربعاً من أدوات الهندام بشكل يناسب عمره، مثل: مشط، وفرشاة، وصابون، وحذاء.			
	اعط الطالب إشارة (+) إذا لوحظ أنه يستخدم بشكل صحيح اثنتين من الأدوات السابقة بدون حث أو إيحاء جسدي أو لفظي.			
		الدرجة +/-		
.1	المشط	....		
.2	الفرشاة	....		

البعد الثالث المفاهيم اللغوية الأولية			الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	.3	الصابون		
	.4	الحذاء		
.4	استخدام أدوات البيت/ المدرسة: لاحظ الطفل وهو يستخدم أربع أدوات من أدوات البيت/ المدرسة بشكل يناسب عمره، مثل: كرسي، وباب، ودرج، ومرحاض.			
		الدرجة +/-		
	.1	كرسي		
	.2	باب		
	.3	درج		
	.4	المرحاض		
.5	التعامل مع الأشياء المحيطة: لاحظ الطالب وهو يتعامل مع الأشياء المحيطة به، مثل: الأزهار، والأشجار، والحيوانات الأليفة، وباص المدرسة.			
	اعط الطالب إشارة (+) إذا لوحظ أنه يتصرف بطريقة مناسبة دون حث أو إيحاء لفظي أو جسدي.			
		الدرجة +/-		
	.1	الأزهار		
	.2	الحيوانات الأليفة		
	.3	الأشجار		
	.4	باص المدرسة		

البعد الرابع اللغة الاستقبالية		الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
.1	التعرف على الأشياء الشخصية المألوفة: اختر ثلاثة أشياء شخصية مألوفة للطالب مثل: فرشاة أسنان، وكأس، وسيارة. ضع في كل مرة شيئين أمام الطالب، ناد الطالب باسمه ثم قل له: (أرني الشيء). اعط محاولتين لكل شيء بشكل عشوائي.		

البعد الرابع				الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
اللغة الاستقبالية					
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا أشار بشكل صحيح إلى شيئين من الأشياء السابقة في محاولتين ناجحتين لكل منها.				
		الدرجة + أو -			
		1	2		
.1	فرشاة أسنان	....	....		
.2	كأس	....	....		
.3	سيارة	....	....		
.2	الاستجابة للألفاظ الحركية: قف أو اجلس أمام الطالب، ثم اعطه أربعة أوامر لفظية تتطلب حركة جسدية من مثل: اجلس، وقف، وارفع يديك. قدم محاولتين لكل أمر بشكل عشوائي.				
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا استجاب بشكل مناسب لأمرين حركيين في محاولتين ناجحتين.				
		الدرجة + أو -			
		1	2		
.1	اجلس	....	....		
.2	قف	....	....		
.3	اتجه إلى اليمين	....	....		
.4	ارفع يديك	....	....		
.3	اتباع تعليمات مكونة من خطوة واحدة: قدم تعليمات مكونة من خطوة واحدة مثلك اقذف بالكرة إليّ، واغلق الباب، وضع يدك على الطاولة.				
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا اتبع تعليمات أمرين في محاولتين ناجحتين.				
		الدرجة + أو -			
		1	2		
.1	قذف الكرة	....	....		
.2	اغلق الباب	....	....		

البعد الرابع اللغة الاستقبالية					الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	3.	ضع يدك على الطاولة	....	....		
4.	التعرف على أجزاء الجسم: واجه الطالب وقل منادياً باسمه: "أرني رأسك، وعينك، ويدك، وقدمك".					
	اعط محاولتين لكل جزء من أجزاء الجسم بشكل عشوائي.					
	اعط الطالب إشارة (+) إذا تعرف على ثلاثة أجزاء من أجزاء جسمه في محاولتين ناجحتين.					
			الدرجة + أو -			
			1	2		
	1.	الرأس	....	....		
	2.	العين	....	....		
	3.	اليد	....	....		
	4.	القدم	....	....		
5.	التعرف على أجزاء الجسم لشخص آخر: احضر شخصاً آخر أمام الطالب، ثم قل له: أرني رأسه، وعينيه، ويده، وقدمه.					
	اعط محاولتين لكل جزء من أجزاء الجسم المشار إليها بشكل عشوائي.					
	اعط الطالب إشارة (+) إذا عرف بشكل صحيح ثلاثة أجزاء من أجزاء جسم الشخص في محاولتين ناجحتين.					
			الدرجة + أو -			
			1	2		
	1.	الرأس	....	....		
	2.	العين	....	....		
	3.	اليد	....	....		
	4.	القدم	....	....		

البعد الرابع			الدرجة	ملاحظات الفاحص
اللغة الاستقبالية			+ أو -	للاستفادة منها أثناء التدريب
6.	فهم الضمائر: ضع ثلاثة أشياء مألوفة أمام الطالب على الطاولة، مثل: كرة، وملعقة، وسيارة. دع شخصاً آخر (ذكر أو أنثى) يجلس مع الطالب، ثم قل له: اعطني الكرة، واعطه الكرة. كرر نفس الإجراء مع بقية الأشياء. اعط محاولتين لكل ضمير بشكل عشوائي.			
	اعط الطالب إشارة (+) إذا عبر عن فهمه لاثنين من الضمائر المشار إليها أعلاه في محاولتين ناجحتين.			
		الدرجة + أو -		
		1 / 2		
	1. اعطني الكرة	.... /		
	2. اعطه الكرة	.... /		
	3. اعطها الكرة	.... /		
7.	تميز ثلاثة أشياء في وقت واحد: ضع ثلاثة أشياء مألوفة أمام الطالب، مثل: ملعقة، وسيارة، وكأس، ثم قل له: أرني الـ... اعط محاولتين لكل شيء بشكل عشوائي.			
	اعط الطالب إشارة (+) إذا أشار بشكل صحيح إلى الأشياء المشار إليها في محاولتين ناجحتين.			
		الدرجة + أو -		
		1 / 2		
	1. ملعقة	.... /		
	2. سيارة	.... /		
	3. كأس	.... /		
8.	فهم حروف الجر: ضع صندوقين أحدهما معكوس أمام الطالب. ضع في يد الطالب شيئاً صغيراً، مثل: لعبة صغيرة. قل له: ضع اللعبة الصغيرة/ في/ على من الصندوق. اعط محاولتين لكل حرف جر بشكل عشوائي.			
		الدرجة + أو -		
		1 / 2		

البعد الرابع اللغة الاستقبالية				الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	في:	....	....		
	على:	....	....		
	من:	....	....		
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا عبر عن فهمه لحرفين من حروف الجر السابقة في محاولتين ناجحتين.				
.9	فهم ظرف المكان: كرر الإجراءات الواردة في الفقرة رقم (8) نفسها، بحيث يضع الطالب اللعبة أمام/ خلف/ بجانب/ تحت/ فوق/ الصندوق. اعط محاولتين لكل وضع من الأوضاع السابقة بشكل عشوائي.				
		الدرجة + أو -			
		1	2		
	أمام	....	....		
	خلف	....	....		
	بجانب	....	....		
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا عبر عن فهمه لحرفين من حروف الجر السابقة في محاولتين ناجحتين.				
.10	فهم استعمالات الأشياء المألوفة: اختر ثلاثة أشياء مألوفة للطالب مثل: مشط، وحذاء، وكأس، وقل له: أرني الشيء الذي تستخدمه في (ترتيب شعره، وتضع قدمك فيه، وتشرب به).				
	اعط محاولتين لكل شيء بشكل عشوائي.				
		الدرجة + أو -			
		1	2		
	.1 المشط	....	....		
	.2 الحذاء	....	....		
	.3 الكأس	....	....		
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا عبر عن فهمه لاستعمال شيئين من الأشياء السابقة في محاولتين ناجحتين.				

	البعد الرابع اللغة الاستقبالية			الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
.11	التعرف على الصور: ضع ثلاث صور لأشياء واقعية أمام الطالب مثل: ملعقة، ومشط، وسيارة. قل للطالب: أرني الـ... اعط محاولتين لكل صورة بشكل عشوائي. اعط الطالب إشارة (+) إذا عرف بشكل صحيح الصور الثلاث المشار إليهما في محاولتين ناجحتين.				
		الدرجة + أو -			
		1	2		
.1	ملعقة	....	....		
.2	مشط	....	....		
.3	سيارة	....	....		
.12	معرفة الأحجام: ضع أمام الطالب شيئين متطابقين في كل شيء فيما عدا الحجم مثل: ملعقة كبيرة وملعقة صغيرة، وسيارة كبيرة وسيارة صغيرة. اعط محاولتين لكل حجم بشكل عشوائي.				
		الدرجة + أو -			
		1	2		
	ملعقة كبيرة	....	....		
	ملعقة صغيرة	....	....		
	سيارة كبيرة	....	....		
	سيارة صغيرة	....	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا عرف الحجم الأكبر/ الأصغر في محاولتين ناجحتين.				
.13	التعرف على الفعل في الصورة: ضع أربع صور تمثل أفعالاً واقعية، مثل: الجلوس، والوقوف، وقذف الكرة، وتناول الطعام أمام الطالب، ثم قل له: أرني الصورة التي تعبر عن فعل الوقوف أو الجلوس أو قذف الكرة، أو تناول الطعام. قدم محاولتين لكل صورة عشوائياً. اعط الطالب إشارة (+) إذا عرف الأفعال في الأربع صور السابقة في محاولتين ناجحتين.				
		الدرجة + أو -			

ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب	الدرجة - أو -				البعد الرابع اللغة الاستقبالية
		2	1		
		....	....	صورة الوقوف	.1
		....	....	صورة الجلوس	.2
		....	....	صورة قذف الكرة	.3
		....	....	صورة تناول الطعام	.4
		فهم مفهومي المفرد والجمع: اختر أربع سيارات متماثلة ووعاء أمام الطالب، ثم قل له ضع سيارة واحدة هنا، وبعد ذلك قل له ضع السيارات هنا. اعط محاولتين لكل مفهوم بشكل عشوائي.			.14
		الدرجة + أو -			
		2	1		
		....	....	المفرد	
		....	....	الجمع	
		اعط الطالب إشارة (+) إذا عبر عن مفهومي المفرد والجمع في محاولتين ناجحتين.			
		اتباع تعليمات مكونة من خطوتين غير مترابطتين: اعط الطالب أمراً يتكون من خطوتين غير مترابطتين من مثل: افتح الباب، واقذف بالكرة، وصفق بيديك، واشعل الضوء.			.15
		اعط الطالب محاولتين لكل أمر بشكل عشوائي.			
		اعط الطالب إشارة (+) إذا اتبع التعليمات بطريقة صحيحة لأمرين مكونين من خطوتين غير مترابطتين.			
		الدرجة + أو -			
		2	1		
		....	....	افتح الباب واقذف بالكرة	.1
		....	....	صفق بيديك وأشعل الضوء	.2

البعد الرابع اللغة الاستقبالية			الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
.16	التعرف على أجزاء الصورة: ضع صورة مألوفة لسيارة أو بيت أمام الطلب. اطلب من الطالب أن يشير لجزئين محددين في الصورة كل على حد. قل: أرني باب السيارة/ البيت، وسطح السيارة/ البيت. اعط الطالب محاولتين لكل جزء من أجزاء الصورة.			
		الدرجة + أو -		
		1 | 2		
	باب السيارة/ البيت	....		
	سطح السيارة/ البيت	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا عرف بشكل صحيح جزئين محددين في صورة واحدة فقط من الصور المشار إليها.			
.17	تصنيف الأشياء: ضع ثلاثة أشياء مألوفة أو صور لها أمام الطالب: كرة، وملعقة، وحذاء، ثم قل له: اعطني الشيء الذي تلعب به/ نأكل فيه/ نكتب به. اعط محاولتين لكل شيء عشوائياً.			
		الدرجة + أو -		
		1 | 2		
.1	كرة	.... |		
.2	ملعقة	.... |		
.3	قلم	.... |		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا صنف الأشياء الثلاثة السابقة في محاولتين ناجحتين لكل منهما.			
.18	فهم استعمالات الحواس: دع الطالب يركز بصره على وجهك، ثم قل له: ما هو الشيء الذي تستخدمه في الرؤية/ السمع/ الشم. اعط محاولتين لكل حاسة عشوائياً. اعط الطالب إشارة (+) إذا أشار إلى حاستين في محاولتين ناجحتين.			
		الدرجة + أو -		
		1 | 2		
.1	العين	.... |		

البعد الرابع اللغة الاستقبالية					الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	2.	الأذن	....	....		
	3.	الأنف	....	....		
19.	التعرف على الألوان: اختر أربعة مكعبات ألوانها: الأحمر، والأصفر، والأزرق، والأخضر، أمام الطالب. ضع مكعبين في كل مرة أمام الطالب ثم اسأله: أرني اللون الأحمر/ الأصفر/ الأزرق/ الأخضر؟ اعط محاولتين لكل لون بشكل عشوائي.					
			الدرجة + أو -			
			1	2		
	1.	أحمر	....	....		
	2.	أصفر	....	....		
	3.	أزرق	....	....		
	4.	أخضر	....	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا عرف بشكل صحيح الأربعة ألوان في محاولتين ناجحتين.					
20.	التعرف على النقود: ضع فئات القطع النقدية الآتية: نصف قرش، وقرش، وقرشين ونصف، وخمسة قروش (شلن) أمام الطالب، قل له: أرني فئة النصف قرش/ القرش/ القرشين ونصف/ الخمسة قروش. اعط محاولتين لكل فئة نقدية بشكل عشوائي. اعط الطالب إشارة (+) إذا عرف ثلاث فئات نقدية في محاولتين ناجحتين.					
			الدرجة + أو -			
			1	2		
		نصف قرش (تعريفة)	....	....		
		قرش	....	....		
		قرشان ونصف	....	....		
		خمسة قروش	....	....		

البعد الرابع اللغة الاستقبالية			الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
.21	الاتجاهات: اجلس مقابل الطالب، ثم قل له: أرني يدك اليمنى، وقدمك اليمنى، ويدك اليسرى، وقدمك اليسرى. اعط الطالب إشارة (+) إذا أشار إلى اتجاهات اليمين واليسار في محاولتين ناجحتين.			
		الدرجة + أو -		
		1	2	
	اليد اليمنى	....	....	
	القدم اليمنى	....	....	
	اليد اليسرى	....	....	
	القدم اليسرى	....	....	

البعد الخامس اللغة التعبيرية			الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
.1	نطق الأصوات: اعط الطالب إشارة (+) إذا لوحظ وهو يصدر صوتين مختلفين غير البكاء.			
.2	التعبير عن الحاجات، والرغبات: اعط الطالب إشارة (+) إذا لوحظ أنه يبكي عندما يكون منزعجاً أو يضحك عندما يكون مسروراً.			
.3	تقليد أصوات المناغاة: استمع إلى الطالب وهو يناغي ببعض الأصوات، مثل: با، با، با، دا، دا، دا، ما، ما، ما، مقلداً إياك في نطقها له.			
		الدرجة + أو -		
		1	2	
.1	بابا	....	....	
.2	ماما	....	....	
.3	دا	....	....	
	اعط الطالب إشارة (+) إذا قلد صوتين من أصوات المناغاة.			

البعد الخامس اللغة التعبيرية		الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
.4	تقليد الكلمات: اطلب من الطالب أن يقلد الكلمات البسيطة الآتية: بابا، ماما، دا، دا، تاتا.		
	1.بابا.......................... 2.دادا..........................		
	3.ماما.......................... 4.تاتا تاتا..........................		
	5. دادا.......................... 6.نانا..........................		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا قلد ثلاث كلمات بشكل صحيح.		
.5	استخدام الكلمات: اعط الطالب إشارة (+) إذا لوحظ أنه يستخدم أربع كلمات بشكل مناسب عدا الكلمات الواردة في الفقرة رقم (4).		
	1.............................. 2..............................		
	2.............................. 4..............................		
	3.............................. 6..............................		
.6	استخدام كلمتي نعم ولا: قدم الأسئلة الآتية للطالب لكي يعبر عن استخدامه لكلمتي نعم ولا.		
	(سؤال) / نعم / لا		
.1	هل ترغب في هذه الحلوى؟ / .... /		
.2	هل هذه سيارة؟ / .... /		
.3	هل هذا حذاء؟ / .... /		
.4	هل اسمك (كذا)؟ / .... /		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا عبر لفظياً عن استخدامه لكلمتي نعم ولا في محاولتين ناجحتين لكل منهما.		
.7	تسمية الأشياء: ضع خمسة أشياء مألوفة مثل: كرة، ومشط، وكاس، وملعقة، وطبق، أمام الطالب، ثم قل له: ما اسم هذا الشيء؟		
	(الشيء) / الدرجة + أو -		
.1	كرة /		
.2	مشط /		
.3	كأس /		

البعد الخامس			الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
اللغة التعبيرية				
	4. ملعقة	....		
	5. طبق	....		
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا سمى أربعة أشياء بشكل صحيح.			
.8	استخدام جملة مكونة من كلمتين: لاحظ الطالب وهو يستخدم جملة مكونة من كلمتين بشكل صحيح، مثل: تعبيره عن رغبته في الذهاب للحمام، أو الرغبة في الشرب... الخ.			
		الدرجة + أو -		
	1..............................	....		
	2..............................	....		
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا استخدم جملة مكونة من كلمتين بشكل صحيح.			
.9	التعبير عن الأفعال: قف أمام الطالب ثم قم بحركة مثل: القفز، والجلوس، والوقوف، والركض. اسأل الطالب قائلاً: ما الذي قمت به؟			
	الجملة	الدرجة + أو -		
	1..............................	....		
	2..............................	....		
	3..............................	....		
	4..............................	....		
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا عبر عن فعلين من الأفعال السابقة بشكل صحيح.			
.10	تسمية الطالب لأجزاء جسمه: اشر إلى أربعة أجزاء من جسم الطالب مثل: العين، والأنف، والقدم، والأذن. قل ما اسم هذا؟			
	الجزء المسمى	الدرجة + أو -		
	1..............................	....		
	2..............................	....		

ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب	الدرجة + أو -		البعد الخامس اللغة التعبيرية	
		....	3..................................	
		....	4..................................	
		....	5..................................	
		اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى ثلاثة أجزاء من أجزاء جسمه بشكل صحيح.		
		معرفة الطالب لاسمه الأول والثاني: اسأل الطالب عن اسمه قل له: ما اسمك؟ اعط الطالب إشارة (+) إذا ذكر اسمه الأول والثاني.		.11
		تسمية أجزاء جسم الدمية: ضع دمية أمام الطالب، ثم اشر إلى خمسة أجزاء من جسمها مثل: الشعر، والعين، والأنف، واليد، والقدم. قل: ما اسم هذا؟		.12
		الدرجة + أو -		
		....	الشعر	.1
		....	العين	.2
		....	الأنف	.3
		....	اليد	.4
		....	القدم	.5
		اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى ثلاثة أجزاء من جسم الدمية.		
		تسمية الأشياء المألوفة: ضع خمسة أشياء مألوفة أمام الطالب مثل: تلفون، وسكينة، وقلم، وكرة، وسيارة. قل للطالب: ما اسم هذا الشيء؟ (مشيراً إلى الشيء).		.13
		الدرجة + أو -		
		....	تلفون	.1
		....	سكينة	.2
		....	قلم	.3
		....	كرة	.4
		....	سيارة	.5

البعد الخامس اللغة التعبيرية		الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى الأشياء الخمسة بطريقة صحيحة.		
.14	استخدام الضمائر: قدم أسئلة للطالب بحيث تضمن الإجابة كلمة أنا، وأنت، ولي، ولك، مثل: من هو الأطول: من اسمه كذا؟ لمن هذه الساعة؟ لمن هذا القميص؟		
	الدرجة + أو -		
	أنت		
	سكينة		
	لي		
	لك		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا استخدم الضمائر الأربعة السابقة بشكل صحيح.		
.15	تقليد الجمل: اختر جملتين تتكون كل منهما من (57) كلمات للطالب كي يقلدها مثل: أنا ذاهب إلى السوق، ولقد أمطرت السماء اليوم بشكل غزير جداً. اطلب من الطالب أن يقلدك في الجمل السابقة.		
	الجملة — الدرجة + أو -		
	1............................... —		
	2............................... —		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا قلد جملة واحدة مكونة من (57) كلمات.		
.16	سرد خبرة بعد حدوثها مباشرة: اشغل الطالب في نشاط ما مثل: اللعب بالكرة، أو الذهاب لشرب الماء. وبعد ذلك قل للطالب: ماذا فعلنا الآن؟		
	اعط الطالب محاولتين لذلك؟		
	الجملة — الدرجة + أو -		
	1............................... —		
	2............................... —		

البعد الخامس اللغة التعبيرية			الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا سرد خبرة واحدة ووضعها بكلمتين على الأقل. سجل ما يقوله الطالب.			
.17	تسميته شيئين معاً: ضع شيئين مألوفين أمام الطالب، مثل: كرة، وملعقة أمام الطالب، ثم قل له: ما اسم هذا وهذا؟			
	اعطِ الطالب محاولتين لذلك. كرر الإجراء نفسه مع شيئين آخرين، مثل: قلم، وكتاب.			
	.1	و		
	.2	و		
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا سمى شيئين معاً.			
.18	استعمالات الأشياء: اختر خمسة أشياء يمكن التعرف على استعمالاتها مثل: حذاء، وملعقة، ومفتاح، وطاقية، وسكينة. اعرض في كل مرة شيئاً واحداً من هذه الأشياء، ثم قل للطالب ماذا نفعل بذلك؟			
		الدرجة + أو -		
	.1 حذاء	....		
	.2 ملعقة	....		
	.3 مفتاح	....		
	.4 طاقية	....		
	.5 سكينة	....		
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا ذكر الوظيفة الأساسية أو الاستخدام الصحيح لثلاثة أشياء من الأشياء السابقة.			
.19	تسمية الصور: ضع صوراً لخمسة أشياء مألوفة أمام الطالب مثل: تلفون، وبيت، وكرسي، ومطرقة، وسيارة.			
	اطلب من الطالب أن يسمي هذه الأشياء الخمسة. اعطِ محاولتين لكل شيء.			
	الأشياء المسماة	الدرجة + أو -		
	.1...............................	....		
	.2...............................	....		
	.3...............................	....		

	البعد الخامس اللغة التعبيرية		الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	4.	....		
	5.	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى الأشياء الخمسة السابقة بشكل صحيح.			
20.	تسمية الأحجام: ضع شيئين متماثلين في كل شيء ما عدا الحجم مثل: ملعقة كبيرة، وملعقة صغيرة، وفنجان كبير، وفنجان صغير، أما الطالب ثم اشر إلى أحد هذه الأشياء، وقل: هل هذا كبير أم صغير؟ اعط محاولتين لكل حجم بشكل عشوائي إذا نجح الطالب في إحدى المرات، وفشل في مرة أخرى اعطه محاولة ثالثة.			
		نعم	لا	
	1. ملعقة	....	....	
	2. فنجان	....	....	
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى حجمين (كبير وصغير) بشكل صحيح.			
21.	استخدام المفرد والجمع: ضع أربع سيارات متماثلة أمام الطالب على الطاولة، ثم اسأله بعد أن تشير إلى سيارة واحدة. ما هذه؟			
	ثم اسأله بعد أن تشير إلى ثلاث سيارات: ما هذه؟			
	اعط الطالب محاولتين لكل مفهوم.			
		الدرجة + أو −		
	المفرد	....		
	الجمع	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى مفهوم المفرد والجمع في محاولتين ناجحتين.			
22.	تسمية الأحداث الموجودة في الصورة: ضع صورة واقعية مثل: صورة بيت مشتعل، أو أناس يسبحون في بركة، أو طفل يبكي، أمام الطالب. قل للطالب: حدثني عما ترى في هذه الصورة. شجع الطالب لفظياً على التعبير عما في الصورة.			

	البعد الخامس اللغة التعبيرية		الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	الجملة	الدرجة + أو -		
	1...............................	....		
	2...............................	....		
	3...............................	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا حدد في كلمتين أو أكثر أي حدث مرسوم في كل من الصور الثلاث.			
.23	تسمية أشياء ذات استعمالات محددة: فكر بثلاثة أشياء ذات استخدامات محددة أو تستدعي فعلاً معيناً مثل: السكين للقطع، والكرسي للجلوس، والفنجان للشرب. قل: ما الذي نقطع به؟ ما الذي نشرب به؟ ما الذي نجلس عليه؟			
	أسماء الأشياء	الدرجة + أو -		
	1...............................	....		
	2...............................	....		
	3...............................	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا حدد بشكل صحيح أسماء الأشياء الثلاثة السابقة.			
.24	التعبير عن الحاجات الجسدية: اسأل الطالب خمسة أسئلة تتعلق بحاجاته الجسدية. قل: ماذا تفعل عندما تجوع، تعطش، تبرد، تتعب، عندما تريد التبول؟			
	التعبير عن الحاجة	الدرجة + أو -		
	1...............................	....		
	2...............................	....		
	3...............................	....		
	4...............................	....		
	5...............................	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا حدد ما يفعله عن تلك الحاجات الخمس.			

البعد الخامس		الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
اللغة التعبيرية			
.25	استدعاء ثلاثة أسطر من الذاكرة: اعط الطالب إشارة (+) إذا أعاد من ذاكرته إعلاناً أو أغنية من إعلانات أو أغاني الراديو أو التلفزيون عندما يطلب منه ذلك. شجع الطالب على ذلك. سجل ما يقوله حرفياً.		
.26	لفظ حروف الكلمات بشكل صحيح: اعرض أشياءً أو صوراً تشمل الكلمات الآتية التي لها حروف معينة في بدايتها أو نهايتها أمام الطالب، ثم قل له: الفظ الكلمة التي تعبر عن هذه الصورة مشيراً إليها.		
	البداية — النهاية		
	د. (دار) .... — د. (ورد)		
	ت. (تفاح) .... — ت. (جاكيت)		
	ج. (جمل) .... — ج. (درج)		
	ك. (كبريتة) .... — ك. (سمك)		
	ف. (فراشة) .... — ف. (دف)		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا لفظ أصوات الحروف كلها بشكل صحيح ومناسب. سجل الأخطاء في المكان المخصص للملاحظات.		
.27	التعبير بجمل: اسأل الطالب: هل لديك لعبة؟ إذا أجاب بنعم على السؤال السابق استمر في المحادثة معه بقولك: أخبرني (احكيلي عنه). اعط الطالب تعزيزاً لفظياً.		
	الجملة — الدرجة + أو -		
	1.............................. —		
	2.............................. —		
	3.............................. —		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا أخبرك عن أحد الأشياء السابقة في جملتين بحيث تكون كل جملة مكونة من ثلاث كلمات. (سجل ما يقوله الطالب حرفياً).		
.28	اكتشاف الأخطاء: اسأل الطالب أسئلة تتضمن أخطاء واضحة مثل: هل يطير الكلب؟ هل أنت بنت؟ (ولد)؟		

	البعد الخامس اللغة التعبيرية		الدرجة + أو −	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	الجملة	الدرجة + أو −		
	1..............................	....		
	2..............................	....		
	3..............................	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا أجاب بشكل مناسب على الأسئلة السابقة.			
29.	معرفة المضادات: اسأل الطالب عن الكلمة المضادة للكلمات الآتية: كبير، وحامض، وظلام، وذلك بقولك له:			
	1. الرجل كبير والولد			
	2. الليمون حامض والسكر			
	3. الدنيا في الليل ظلام، وفي النهار			
	اعط الطالب إشارة (+) إذا ذكر المعنى المضاد لكلمتين.			
30.	تسمية أجزاء الصورة: ضع ثلاث صور تمثل: سيارة، وبيت، وقط، أمام الطالب. اعرض صورة واحدة في كل مرة مشيراً إلى جزء محدد فيها مثل: عجل، وشباك، وقل له هذا:			
	الجزء المسمى في الصورة	الدرجة + أو −		
	1..............................	....		
	2..............................	....		
	3..............................	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى جزءاً واحداً من صورتين من الصور السابقة بشكل صحيح.			
31.	تصنيف الأشياء: ضع خمسة أشياء أو صور من الصنف نفسه، مثل: الملابس، والألعاب، والكراسي، أمام الطالب، وقل له: هذه أو ماذا نسمي كل هذه الأشياء؟ اعد هذا الإجراء مع صنفين آخرين في محاولتين.			
	الأصناف المسماة	الدرجة + أو −		
	1..............................	....		
	2..............................	....		

	البعد الخامس اللغة التعبيرية		الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	3...............................	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى صنفين من الأصناف السابقة.			
32.	تسمية الصورة المفقودة: ضع ثلاث صور تمثل: سيارة، ومشط، وولد، أمام الطالب، واطلب منه أن يسميها. وضح للطالب بأنك سوف تخفي واحدة من الصور، وسوف تطلب منه أن يذكر الصورة التي اختفت. اجعل الطالب يغمض عينيه و/أو يدير ظهره وأنت تخفي الصورة. اخفي صورة واحتفظ بالصورتين الباقيتين أمام الطالب. اسأل الطالب عن الصورة التي اختفت. اعد الإجراء مع الصور الباقية. إذا نجح الطالب في إحدى الممرات، وفشل في محاولة ثانية قدم له محاولة ثالثة.			
	تسمية الصورة المفقودة	الدرجة + أو -		
	في...............................	....		
	على...............................	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى بشكل صحيح حروف الجر السابقة.			
33.	تسمية أحرف الجر: ضع صندوقاً وشيئاً صغيراً أمام الطالب مثل مكعب أو لعبة صغيرة، ضع المكعب في/على الصندوق. اسأل الطالب أين وضعت المكعب؟ أعط محاولتين لكل من حروف الجر التالية:			
	أحرف الجر	الدرجة + أو -		
	في...............................	....		
	على...............................	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى بشكل صحيح حروف الجر السابقة.			
34.	تسمية الألوان: اعرض مكعبات/ خرز متشابهة في كل شيء فيما عدا ألوانها أمام الطالب بحيث تعرض لوناً واحداً في كل مرة. اسأل الطالب: ما اسم هذا اللون؟ اعط محاولتين لكل لون وبشكل عشوائي.			

	البعد الخامس / اللغة التعبيرية		الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
	الدرجة + أو -	الدرجة + أو -		
	أحمر	أزرق		
	أصفر	أسود		
	أخضر	أبيض		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى ثلاثة ألوان بشكل صحيح.			
.35	تسمية النقود: اعرض الفئات النقدية التالية أمام الطالب تعريفه، قرشين ونصف، خمسة قروش، بحيث تقدم قطعة واحدة في كل مرة. وقل للطالب ما اسم هذه.			
		الدرجة + أو -		
	نصف قرش (تعريفه)	....		
	قرش	....		
	قرشان ونصف	....		
	خمسة قروش (شلن)	....		
	عشرة قروش (بريزة)	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى ثلاث فئات من فئات العملة.			
.36	تسمية أجزاء الجسم المرتبطة بالحواس: قدم للطالب أسئلة تتعلق بالحواس (السمع، البصر، الشم) قل للطالب ما الذي تسمع/ترى/تشم به؟.			
	الحاسة	الدرجة + أو -		
	1..............................	....		
	2..............................	....		
	3..............................	....		
	اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى بشكل صحيح الأجزاء الثلاثة السابقة.			
.37	تسمية الإتجاهات: اجلس أمام الطالب، أشر الى يد الطالب أو قدمه (اليمين أو اليسار) قل له أي قدم/يد هذه؟			

البعد الخامس اللغة التعبيرية			الدرجة + أو -	ملاحظات الفاحص للاستفادة منها أثناء التدريب
		الدرجة + أو -		
	يمين	يمين		
	يسار	يسار		
	اعطِ الطالب إشارة (+) إذا سمى اليد/القدم اليمين واليسار.			

دليل مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً

مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً والذي أعد وطور بجامعة ولاية متشجان في عام (1976). ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (13) فقرة متدرجة في مستوى الصعوبة حيث يغطي المقياس مهارات القراءة التالية:

1. التعرف إلى الكلمة.
2. الإصغاء إلى الكلمة.
3. مطابقة الكلمة.
4. القراءة الجهرية.

تعليمات تطبيق المقياس وتصحيحه:

تتضمن تعليمات تطبيق المقياس وتصحيحه ما يلي:

1. أن يكون الفاحص على دراية وخبرة بفقرات المقياس والأدوات اللازمة له.
2. أن يكون الفاحص ألفة بالمفحوص.
3. أن يهيء الفاحص المكان المناسب لعملية تطبيق المقياس بحيث يضبط شروط الإضاءة، والهوية... الخ.
4. أن يطبق الفاحص المقياس بطريقة فردية على المفحوص في جلسات قصيرة.
5. أن يعزز الفاحص أداء المفحوص، وذلك من أجل المحافظة على استمرارية أداء المفحوص.
6. أن يعطي الفاحص المفحوص إشارة (+) على الفقرة التي يتوافق فيها أداؤه مع معايير تلك الفقرة، وإلا فإنه يعطي إشارة (-).
7. أن يعطي الفاحص للمفحوص درجة (1) على الفقرة التي يحصل فيها المفحوص على إشارة (+)، ودرجة صفر على الفقرة التي يحصل فيها المفحوص على إشارة (-).
8. أن ينقل الفاحص نتائج أداء المفحوص على المقياس إلى استمارة خلاصة النتائج، حيث تحسب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس الكلي.

رقم الفقرة	اسم الفقرة	درجة الأداء على الفقرة +/-	ملاحظات
.1	تقليب صفحات الكتاب.		
.2	التعرف على الأشياء.		
.3	التعرف على الصور.		
.4	الاستماع لقصة.		
.5	التعرف على الصور.		
.6	مطابقة الأحرف الهجائية.		
.7	التعرف على الحروف الهجائية.		
.8	قراءة الحروف الهجائية.		
.9	معرفة الكلمات الضرورية.		
.10	قراءة الكلمات الضرورية.		
.11	معرفة المعلومات الشخصية.		
.12	قراءة المعلومات الشخصية.		
.13	تكوين جملة من كلمات معروضة.		

فقرات مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً

مهارات القراءة	الدرجة + أو -	ملاحظات
الفقرة الأولى: تقليب صفحات الكتاب (صفحة واحدة في كل مرة): ضع كتاباً مصوراً مفتوحاً أمام الطالب، ثم قل له: "اقرأ الكتاب". اعطِ الطالب زائد (+) إذا قلب ثلاث صفحات على الأقل (وفي كل مرة صفحة واحدة).		
الفقرة الثانية: التعرف على الأشياء: ضع ثلاثة أشياء مألوفة (مثل: قلم رصاص، وقلم تلوين. ولعبة... الخ) أمام الطالب، وقل له: "أرني....". استمر في عملية التقييم بحيث تقدم في كل مرة (3) اختيارات. سجل أداء الطالب على كل استجابة: 1. .... 4. .... 2. .... 5. .... 3. .... 6. .... اعطِ الطالب زائد (+) إذا تعرف على ستة أشياء.		
الفقرة الثالثة: التعرف على الصور: ضع ثلاثة صور لأشياء مألوفة أمام الطالب، وقل له: "أرني...". استمر في عملية التقييم بحيث تقدم في كل مرة (3) اختيارات. سجل أداء الطالب على كل استجابة: 1. .... 4. .... 2. .... 5. .... 3. .... 6. .... اعطِ الطالب زائد (+) إذا تعرف على ستة أشياء.		
الفقرة الرابعة: الاستماع لقصة: اختر قصة مألوفة للأطفال. وقم بسردها للطالب، وهو جالس أمامك. استخدم كتاباً مصوراً بهدف التفاعل بينك وبين الطالب. قل للطالب: "استمع لهذه القصة". اعطِ الطالب أشارة (+) إذا أبدى اهتماماً بالبقاء في مكانه عند سرد قصة منها (10) دقائق (سجل المدة الزمنية لانتباه الطالب للقصة....).		

مهارات القراءة	الدرجة + أو -	ملاحظات
الفقرة الثامنة: قراءة الحروف الهجائية: اختر بشكل عشوائي إحدى البطاقات التي كتب عليها الأحرف الهجائية، ثم قل للطالب: "اقرأ هذا الحرف". سجل أداء الطالب على كل حرف من الحروف الهجائية. سجل أداء الطالب على كل حرف من الحروف الهجائية: أ. .... هـ. .... ق. .... ن. .... ث. .... غ. .... ب. .... و. .... ل. .... س. .... خ. .... د. .... ج. .... ز. .... م. .... ص. .... ذ. .... و. .... د. .... ح. .... ف. .... ي. .... ش. .... ض. .... ت. .... ك. .... اعط الطالب زائد (+) إذا قرأ كل الحروف الهجائية.		
الفقرة التاسعة: معرفة الكلمات الضرورية: اعرض (3) بطاقات كتب عليها كلمات ضرورية أمام الطالب، ثم قل له: "أرني كلمة....". استمر في تقييم الكلمات الآتية، وفي كل مرة قدم ثلاثة اختيارات. قف .... مغلق .... عميق .... مدخل .... استعلامات .... اذهب .... رجال .... امشي .... لا تمشي .... خطر .... نساء .... ادفع .... ابتعد .... افتح .... بنات .... مخرج .... طريق ذو اتجاه واحد .... اسحب .... أولاد .... موقف باص .... اعط الطالب زائد (+) إذا تعرف على كل الكلمات السابقة.		
الفقرة العاشرة: قراءة الكلمات الضرورية: احمل بطاقة عليها إحدى الكلمات الضرورية الآتية، ثم قل للطالب: "اقرأ هذه الكلمة". استمر في تقييم كل الكلمات بالطريقة نفسها. قف .... مغلق .... عميق .... مدخل .... استعلامات .... اذهب .... رجال .... امشي .... لا تمشي .... خطر .... نساء .... ادفع .... ابتعد .... افتح .... بنات .... مخرج .... طريق ذو اتجاه واحد .... اسحب .... أولاد .... موقف باص .... اعط الطالب زائد (+) إذا قرأ كل الكلمات السابقة.		

مهارات القراءة	الدرجة + أو -	ملاحظات
الفقرة الحادية عشر: معرفة المعلومات الشخصية: ضع ثلاث بطاقات كتب عليها معلومات شخصية عن الطالب، ثم قال له: "أرني استمر". استمر في تقييم كل المعلومات الآتية، وقدم في كل محاولة ثلاثة اختبارات. سجل أداء الطالب على كل من المعلومات الآتية: الاسم الأول .... مدينة .... رقم التلفون .... الاسم الأخير .... اسم الأب .... العنوان .... اسم الأم .... اعط الطالب زائد (+) إذا تعرف على كل المعلومات السابقة.		
الفقرة الثانية عشر: قراءة المعلومات الشخصية: احمل بطاقة كتب عليها إحدى المعلومات الشخصية المتعلقة في الطالب، ثم قل له: "اقرأ هذه البطاقة". استمر في تقييم كل المعلومات الشخصية بالطريقة نفسها. سجل أداء الطالب على كل من المعلومات الآتية: الاسم الأول .... مدينة .... رقم التلفون .... الاسم الأخير .... اسم الأب .... العنوان .... اسم الأم .... اعط الطالب زائد (+) إذا قرأ كل المعلومات السابقة.		
الفقرة الثالثة عشر: تكوين جملة من كلمات معروضة: ضع مجموعة من البطاقات مكتوب عليها مجموعة من الكلمات أمام الطالب، ثم قل له: "ضع هذه الكلمات معاً لتشكل جملة". سجل أداء الطالب على كل جملة: 1. .... 2. .... 3.		

استمارة قياس مستوى الأداء الحالي للطالب المعاق عقلياً

التاريخ: ....

اسم الطالب:/ الطالبة: ....

تاريخ الميلاد: ....

اسم المقيم: ....

	+	-
أولاً: مهارات لغوية:		
1. التقليد اللغوي:		
• يستجيب الطالب لأصوات الأشياء المألوفة من حوله.		
• يقلد الطالب حركات جسمية معينة مثل: (تصفيق، وهز الرأس، وتحريك الأيدي... مثل معلمه).		
2. مفاهيم لغوية أولية:		
• يستخدم الأدوات الآتية بشكل صحيح (الكوب، والملعقة، والمشط).		
3. اللغة الاستقبالية:		
• يستجيب للتعليمات المكونة من طلب واحد مثل: (اعطيني/ أخذ/ اذهب).		
• يشير إلى الأشياء الخاصة والمستعملة يومياً (صابون/ بكشير، فرشاة/ ومعجون أسنان).		
• يشير إلى الأشياء الموجودة داخل الصف (كرسي/ طاولة/ خزانة/ رف).		
• يشير إلى أعضاء جسمه كاملة.		
• يشير إلى وظائف الحواس الخمس.		
• يشير إلى وظائف الأطراف.		
• يشير إلى الأشياء المألوفة في بيئته (لعبة/ سيارة/ باص/ كتاب).		
• يشير إلى استعمالات الأشياء مثل (باص/ قلم/ كتاب/ كوب/ مفتاح).		
• يطابق الصور المختلفة.		
• يطابق النقود المعدنية والورقية.		
4. اللغة التعبيرية:		

	+	-
• ينطق أصوات مختلفة.		
• يقلد أصوات معينة من البيئة.		
• يعبر عن حاجته يعبر عن حاجته عند الأكل والشرب والحمام.		
• يقلد كلمات معينة.		
• يستخدم كلمة نعم وكلمة لا.		
• يسمي الأشياء المألوفة في بيئته (كوب/ صحن/ باص/ معلقة).		
• يلفظ جملة كاملة.		
• يسمي أعضاء جسمه كاملة.		
• يسمي اسمه واسم والده وعائلته.		
• يسمي الصور المختلفة.		
• يسمي استعمالات الأشياء مثل (حذاء/ كرسي/ سكين/ سرير/ مفتاح).		
• يسمي الأفعال الموجودة في الصور (يقف/ يجلس/ يأكل/ يشرب/ يكتب).		
• يسمي الأجزاء الناقصة في الصور.		
• يسمي المتضادات الموجودة في الصور (سمين – نحيف)، (بارد – ساخن)، (حلو – مر).		
• يسمي الألوان الأساسية.		
• يسمي الألوان غير الأساسية.		
• يسمي الصور المتشابهة والصور المختلفة في كل مجموعة من الصور.		
• يتحدث عن الموقف الذي حصلت له قبل فترة زمنية قصيرة.		
• يستجيب لأكثر من طلب واحد في الوقت نفسه.		
• يسمي أحداث بعض الصور كما جاءت في القصة.		
• يتذكر ثلاثة أشياء/ ثلاثة أعداد بالتسلسل نفسه الذي ذكرت فيه.		
• يسمي النقود المعدنية.		
• يسمي النقود الورقية.		
5. القراءة:		
• يقرأ الأحرف الهجائية من (أ) إلى (ي).		
• يقرأ الكلمات المرتبطة بالأحرف الهجائية.		

	+	-
• يقرأ كلمات بسيطة.		
• يقرأ جملاً بسيطة.		
6. الكتابة:		
• يرسم خطوطاً عشوائية بالقلم.		
• يقلد خطوط بشكل مستقيم ومنحني.		
• يوصل بين نقاط عدة بأشكال مختلفة.		
• يرسم الأشكال الهندسية كاملة.		
• يكتب الحروف الهجائية كاملة.		
• يكتب كلمات بسيطة.		
• يكتب جملاً بسيطة.		
• يكتب جملاً كاملة.		
ثانياً: مهارات الإدراك:		
1. يتذكر الأشياء المخفية بعد عرضها أمامه مع تذكر مكان إخفائها.		
2. يتذكر صور الذاكرة بعد عرض الصور أمامه ثم إخفائها.		
3. يطابق الأشياء المتماثلة مع بعضها البعض مثل (صحن/ وردة/ قلم/ كتاب).		
4. يطابق الصور المتماثلة مع بعضها البعض مثل (كرسي/ خزانة/ كتاب).		
5. يطابق الأشكال الهندسية المختلفة.		
6. يطابق الألوان الأساسية.		
7. يطابق الألوان غير الأساسية.		
8. يطابق الأحجام المختلفة بالمقارنة.		
9. يطابق الأطوال المختلفة بالمقارنة.		
10. يسمي الأحجام المختلفة بالمقارنة.		
11. يسمي الأطوال المختلفة بالمقارنة.		
12. يسمي الأشكال الهندسية.		
13. يسمي الكثير والقليل.		
14. يسمي الثقيل والخفيف.		
15. يسمي أيام الأسبوع.		

	+	-
16. يسمي فصول السنة.		
17. يسمي أشهر السنة.		
18. يربط بين الوقت والنشاط المحدد.		
19. يسمي الوقت بالساعة/ النصف ساعة/ الدقائق.		
ثالثاً: المهارات الحسابية:		
1. يعد الأعداد بشكل آلي من (1-10).		
2. يقرأ ويكتب قيم الأعداد من (1-20).		
3. يقرأ ويكتب قيم الأعداد من (20 فما فوق).		
4. يعد الأعداد بالعشرات حتى المائة.		
5. يجمع أعداد بسيطة.		
6. يجمع أعداد مكونة من آحاد وعشرات ومئات بالحمل وبدون حمل.		
7. يطرح أعداد بسيطة.		
8. يطرح أعداد مكونة من آحاد وعشرات ومئات بدون استقراض وباستقراض.		
9. يسمي مفهوم الأكبر والأصغر للأعداد من (150).		
10. (50) فما فوق.		
رابعاً: مهارات استقلالية:		
1. تناول الطعام وشرب السوائل:		
• يستعمل الملعقة بشكل صحيح في تناول الطعام وبدون إراقة.		
• يشرب السوائل من الكأس ولوحده وبدون إراقة.		
2. استعمال الحمام:		
• يعلن عن حاجته للحمام.		
• يستعمل الحمام بشكل لائق ولوحده.		
3. العناية بالنظافة العامة:		
• يغسل يديه ووجهه بالماء والصابون.		
• ينظف أسنانه بالفرشاة ومعجون الأسنان.		
• يمشط شعره.		
• ينظف أنفه بالمنديل.		

	+	-
• يقص أظافره بالمقص.		
• يستحم لوحده.		
• تستعمل الفتاة الفوطة النسائية كلما دعت الحاجة لذلك.		
• يبدل ملابسه المتسخة بنظام.		
4. المظهر العام:		
(1) اللباس:		
• يخلع ملابسه كاملة.		
• يلبس ملابسه كاملة.		
(2) العناية بالملابس والحذاء:		
• يعلق ملابسه على العلاقة.		
• يلمع حذاءه بالسائل الخاص بذلك.		
5. مهارة الحياة اليومية:		
• ينظف الأدوات المستعملة يومياً بالماء والصابون.		
• يمسح الغبار عن الطاولات والخزائن بالفوطة الناشفة والسائل الخاص بذلك.		
• يلمع الزجاج بالفوطة الناشفة والسائل الخاص بذلك.		
• يكنس الأرض بالمكنسة.		
• يمسح الأرض بالممسحة.		
• يغسل ملابسه بالماء والصابون.		
• يكوي ملابسه بالمكواة الكهربائية.		
• يحضر وجبة خفيفة.		
6. التنقل:		
• يقطع الشارع بأمان لوحده.		
• يتجول في المنطقة القريبة من المنزل، والمدرسة دون أن يضيع.		
• يستخدم بعض المواصلات العامة داخل المدينة معتمداً على نفسه نوعاً ما.		
7. مهارات استقلالية أخرى:		
• يستعمل التلفون بشكل صحيح.		
• يسمي الخدمات المتوفرة في المجتمع المحلي (شرطة/ مطافئ/ بريد).		

	+	-
خامساً: المهارات الحركية:		
1. يصعد وينزل الدرج.		
2. يرمي ويلتقف الكرة.		
3. يسكب السوائل من الإبريق إلى الكأس.		
4. يركض لمسافات مختلفة (50م/ 100م/ 150م/ 200م).		
5. يقفز من فوق حاجز معين على ارتفاعات مختلفة من (10سم – 100سم).		
6. يحجل على قدم واحدة مسافة لا تقل عن (5م).		
7. يثب وثباً منتظماً مسافة لا تقل مسافة عن (5م).		
8. يمشي على خط مستقيم مع مد الذراعين على الجانبين مسافة لا تقل عن مترين.		
9. يمشي برجاً من المكعبات الخشبية.		
10. يعبئ الخرز في الخيط.		
11. يثني الورقة من منتصفها.		
12. يرسم رجلاً كاملاً باستعمال أقلام التلوين.		
13. يقص أشكالاً مختلفة باستعمال المقص.		
السلوك الاجتماعي:		
1. يحافظ على ممتلكاته الخاصة.		
2. يحافظ على ممتلكات الآخرين.		
3. يتقبل رفاقه في المدرسة.		
4. يحيي رفاقه باستمرار.		
5. متعاون ويحب مساعدة الآخرين.		
6. يشارك في النشاطات المدرسية والرحلات.		
7. منضبط في الصف والباص.		
8. يعتمد عليه ويتحمل المسؤولية إلى حد ما داخل الصف وخارجه.		
9. يتصرف بشكل مناسب في المواقف الجديدة.		
10. اجتماعي ويختلط بالآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة.		
11. يحافظ على زملائه ولا يعتدي عليهم ولا يؤذيهم.		
12. لا يكذب مهما كان الأمر.		

	+	-
13. لا يظهر أي سلوكات نمطية.		
14. ليس لديه مشكلات سلوكية في المنزل والمدرسة.		

مقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً:

تعليمات تطبيق المقياس وتصحيحه:

تتلخص تعليمات تطبيق المقياس وتصحيحه من قبل معلم أو أخصائي التربية الخاصة بما يلي:

1. أن يكون معلم التربية الخاصة على دراية بفقرات المقياس.
2. أن يحضر معلم التربية الخاصة الأدوات اللازمة لفقرات المقياس قبل البدء بعملية تطبيقه.
3. أن يقدم معلم التربية الخاصة فقرات المقياس باللهجة العامية المألوفة.
4. أن يصحح معلم التربية الخاصة فقرات المقياس وفق تعليماته ومعاييره والتي تبدو في إعطاء إشارة (+) للإجابة الصحيحة، وإشارة (-) للإجابة الخاطئة.
5. أن يعزز معلم التربية الخاصة أداء المفحوص، وذلك للمحافظة على نشاطه.
6. أن يسجل معلم التربية الخاصة نتائج عملية تطبيق المقياس على استمارة الإجابة الخاصة به.

تقويم الأداء على المقياس:

تمثل استمارة أنموذج الإجابة للمفحوص أداءه على جوانب المقياس وفقراته. فالفقرات التي كان أداء الطالب عليها إيجابياً تمثل مستوى الأداء الذي نجح المفحوص في تحقيقه نتيجة لعدد من العوامل، أهمها: النضج والتدريب. أما الفقرات التي كان أداء الطالب عليها سلبياً فتمثل مستوى الأداء الذي فشل في تحقيقه، نتيجة لعدد من العوامل أهمها فرص التدريب على المهارات العددية.

وتبدو قيمة هذا المقياس في تقديم صورة عن المهارات العددية التي ينجح المفحوص في أدائها، والمهارات العددية التي يفشل المفحوص في أدائها، والتي في ضوئها يستطيع معلم الطالب المعاق عقلياً، أو الذي يواجه مشكلات في أدائها؛ أي التي كان أداؤه عليها سلبياً، إعداد أهداف تربوية مشتقة من تلك الفقرات السلبية، بحيث تكتب تلك الأهداف التربوية في الخطة التربوية للطالب، أو ما يسمى بالمنهاج الفردي للطالب المعاق عقلياً، ويشترط في كتابة تلك الأهداف التربوية التعليمية، أن تصاغ بعبارات سلوكية محددة ووفق شروط ومواصفات محددة، ومعايير محددة. ويمكن للمعلم أن يتحقق من مدى فاعلية أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ الأهداف التربوية. عندما يقارن بين أداء المفحوص على الفقرات نفسها قبل عملية التدريب وبعدها، إذ يستطيع المعلم أن يطبق المقياس بعد الانتهاء من عملية التدريب، ويقارن بين أداء المفحوص على المقياس قبل عملية التدريب وبعدها.

الفقرة (1): التقاط شيء:

ضع شيئاً (على سبيل المثال: فنجان، وملعقة، ولعبة... الخ) على الطاولة أمام الطالب. اجذب انتباه الطالب للشيء المعروض دون أن توحي له أو تساعده على القيام بالاستجابة المطلوبة. اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا التقط الشيء.

الفقرة (2): إسقاط الأشياء في وعاء:

ضع وعاء (على سبيل المثال: علبة قهوة، وعلبة حذاء... الخ)، وعدة أشياء متماثلة (على سبيل المثال: ملاقط غسيل، ومكعبات، ...الخ). اجذب انتباه الطالب للمواد المعروضة دون أن تساعده أو توحي له بالقيام بالاستجابة المطلوبة.

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا وضع في الوعاء شيئين على الأقل.

الفقرة (3): المثابرة للوصول إلى الشيء:

ضع شيئاً مرغوباً فيه (على سبيل المثال: لعبة مفضلة، وطعام،... الخ) على الطاولة أمام الطالب بحيث لا يستطيع الوصول له. اجذب انتباه الطالب للشيء المعروض دون أن توحي له

أو تساعده على القيام بالاستجابة المطلوبة.

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا مد نفسه محاولاً الوصول إلى الشيء (ليس من الضروري لمس الطالب للشيء المعروض).

الفقرة (4): إعادة الأشياء الساقطة إلى مكانها:

ضع شيئاً مرغوباً فيه (على سبيل المثال: لعبة مفضلة، وقطعة حلوى، ...الخ) على حافة الطاولة بجانب الطالب. دع ذلك الشيء يسقط عن الطاولة، بينما يركز الطالب انتباهه عليه. اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا استعاد الشيء الذي سقط.

الفقرة (5): تذكر الشيء المخفي:

ضع شيئاً مرغوباً فيه (على سبيل المثال: لعبة مفضلة، ونقود،... الخ) على الطاولة أمام الطالب. غط ذلك الشيء بفنجان أو شيء آخر مشابه، بينما يركز الطالب انتباهه على الشيء. قل أين الشيء "....................". اعط الطالب إشارة (+) إذا رفع الغطاء أو حركه أو التقط الشيء المغطى.

الفقرة (6): تذكر مكان إخفاء شيء ما:

ضع ثلاثة فناجين متشابهة أو أية أشياء أخرى مشابه على الطاولة أمام الطالب، قم بإخفاء شيء غير مرغوب فيه تحت أحد الفناجين. ضع حاجزاً (من مثل: كرتون مقوى) يحجب الفناجين عن الطالب لمدة عشر ثوان، ثم قل أين أخفيت "....................".

سجل أداء الطالب في كل محاولة من المحاولات الآتية:

1. .... 2. .... 3. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا وجد الشيء في محاولتين.

الفقرة (7): تقليد تصميم شكل معين:

ضع ثمانية فناجين متماثلة على الطاولة أمام الطالب. كوّن سلسلة على شكل قطار من أربعة فناجين. اترك النموذج أمام الطالب، واعطه أربعة فناجين، وقل له اعمل شكلاً مثل هذا تماماً مشيراً للنموذج. اعط الطالب فرصة أخرى للقيام بالمهمة إذا كان ذلك ضرورياً، وذلك بإعادة التعليمات مرة أخرى بشكل تام.

1. .... 2. ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا كرر تصميم الشكل مرة أخرى.

الفقرة (8): تحريك الألعاب الآلية/ اليدوية:

ضع شيئاً يتطلب عملاً يدوياً كي يعمل (من مثل: لعبة من لعب الأطفال التي تتحرك أو تصدر صوتاً بإدارة زمبرك) على الطاولة أمام الطالب، وقل له دع اللعبة تعمل.

اعط الطالب إشارة (+) إذا جعل الشيء يعمل.

الفقرة (9): وضع الأشياء في الأماكن المخصصة لها:

ضع خمسة أشكال هندسية مجسمة (من مثل: مثلث، ومربع، ودائرة، ومستطيل، ومعين) أمام الطالب، ثم ضع لوحة مفرغة يمكن وضع الأشياء السابقة فيها، ثم اطلب منه أن يضع كل شكل في مكانه. اعط الطالب وقتاً كافياً للقيام بالمهمة، لا تساعده بل شجعه على القيام بالمهمة. اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا وضع الخمسة أشكال في أماكنها الصحيحة.

الفقرة (10): مطابقة الأشياء المتماثلة المألوفة:

ضع أمام الطالب أشياء مختلفة. اعرض شيئاً مماثلاً لإحداها، وقل: "جد الشيء المشابه لهذا". ابعد الشيء الذي يشير إليه الطالب سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأشياء بحيث يعرض على الطالب ثلاثة أشياء جديدة في كل مرة.

سجل أداء الطالب في المحاولات الآتية:

1. .... 2. .... 3. ....
4. .... 5. .... 6. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق بعد ستة أشياء.

الفقرة (11): مطابقة الأشكال الهندسية:

ضع لوحة مرسوم عليها ثلاثة أشكال (من مثل: دائرة، ومربع، ومثلث) أمام الطالب، ثم اعرض شكلاً مشابهاً لأحد الأشكال المرسومة على اللوحة، وقل للطالب: "أين الشكل المشابه لهذا". ابعد الشكل الذي يشير إليه سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأشكال الهندسية بوضع شكل مشابه، لأحد الأشكال المرسومة على اللوحة، وقل للطالب "أين الشكل المشابه لهذا"، واتبع الإجراء نفسه مع بقية الأشكال.

سجل أداء الطالب على كل شكل من الأشكال الآتية:

مثلث .... مصلب .... دائرة........................

نجمة........................ مربع .... معين........................

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق كل الأشكال بشكل أكيد بعيداً عن المحاولة والخطأ.

الفقرة (12): مطابقة الأشكال لصورها:
ضع لوحة (مساحتها 30×15 سم) مرسوم عليها ثمانية قروش أمام الطالب، ثم ضع أمامه أيضاً ثمانية قروش حقيقية، ثم اطلب منه أن يضع كل قرش في مكانه على اللوحة.

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا وضع قرشاً واحداً على كل صورة للقرش.

الفقرة (13): تمييز الأحجام:
ضع اللعبة المعروفة باسم القاعدة العمودية والحلقات (في هذه اللعبة يمكن وضع خمس حلقات في حجمها من الأكبر للأصغر). انزع الحلقات من أماكنها، ثم ضعها أمامه من الأكبر إلى الأصغر. دع الطالب يراقبك وأنت تقوم بذلك، ثم اطلب منه أن يشير إلى الحلقة التي توضع أولاً في القاعدة العمودية. قدم في كل مرة حلقتين فقط، وقل "أيهما توضع في أولاً". ازل الحلقة التي يشير إليها الطالب بشكل صحيح.

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا أشار إلى خمس حلقات مرتبة حسب حجمها بشكل صحيح.

الفقرة (14): ترتيب الأشياء حسب حجمها:
ضع اللعبة المعروفة باسم القاعدة العمودية والحلقات (يوجد بها خمس حلقات مرتبة حسب حجمها من الأكبر إلى الأصغر). قل للطالب: انظر إلى هذه اللعبة مزيلاً الحلقات من الكبرى إلى الصغرى، ثم قل للطالب: ما هي الدوائر التي نضعها أولاً؟

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا وضع خمس حلقات حسب ترتيبها الصحيح.

الفقرة (15): العد الآلي حتى (10):
قل للطالب: "عد بقدر ما تستطيع".

سجل أداء الطالب على كل استجابة.

1. .... 2. .... 3. ....
4. .... 5. .... 6. ....
7. .... 8. .... 9. ....
10. ....

ملاحظة: سجل أعلى رقم وصل له الطالب بعد 10 ....
اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا عد إلى (10) بشكل صحيح.

الفقرة (16): تمييز مفهوم واحد:

ضع خمسة أشياء متماثلة ووعاء فارغ أمام الطالب. قل ضع "شيئاً واحداً هنا" ازل الأشياء التي يضعها الطالب، قدم محاولة أخرى بمجموعة أخرى من الأشياء.

سجل أداء الطالب على كل محاولة.

1. .... 2. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا وضع شيئاً واحداً في الوعاء في كل محاولة من المحاولتين بشكل صحيح.

الفقرة (17): تمييز مفهوم اثنين:

ضع خمسة أشياء متماثلة ووعاءً فارغاً أمام الطالب. قل للطالب ضع "شيئين اثنين هنا". قدم محاولة أخرى بمجموعة أخرى من الأشياء.

سجل أداء الطالب على كل محاولة.

1. .... 2. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا وضع شيئين اثنين في كل محاولة من المحاولتين بشكل صحيح.

الفقرة (18): تمييز مفهوم ثلاثة وأربعة وخمسة:

ضع ستة أشياء ومتماثلة ووعاءً فارغاً أمام الطالب. قل للطالب ضع ثلاثة أشياء هنا. ابعد الأشياء، واعد الإجراء لمفهوم أربعة وخمسة. قدم محاولة ثانية مفهوم عدد بمجموعة مختلفة من الأشياء.

سجل أداء المفحوص على كل استجابة.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
مفهوم 3	....	....
مفهوم 4	....	....
مفهوم 5	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) وضع (3، 4، 5) أشياء في محاولتين بشكل صحيح.

الفقرة (19): العد بفهم إلى (10):

ضع عشرة أشياء متماثلة وعلى استقامة على الطاولة أمام الطالب، وقل "عد هذه الأشياء".

سجل أداء الطالب على كل استجابة.

1. .... 2. .... 3. ....
4. .... 5. .... 6. ....
7. .... 8. .... 9. ....
10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا عد حتى العشرة بشكل صحيح.

الفقرة (20): مطابقة الأشكال الهندسية:

ضع ثلاثة أشكال مقصوصة أمام الطالب، ثم اعرض شكلاً مماثلاً لأحد الأشكال المعروضة. قل للطالب: "جد الشيء المشابه لهذا". ازل الأشياء المعروضة من أمام الطالب سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأشكال، وذلك بتقديم ثلاثة أشكال في كل مرة.

سجل أداء الطالب على كل استجابة.

دائرة .... مثلث .... معين.....................

مربع .... مستطيل..................... مصلب ....

نجمة ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق بين كل الأشكال بشكل صحيح.

الفقرة (21): مطابقة الألوان:

ضع ثلاثة مكعبات ذات ألوان مختلفة أمام الطالب. اعرض مكعباً لونه يماثل لون أحد المكعبات المعروضة. قل "جد المكعب الذي يشبه لونه هذا اللون". استمر في تقديم الألوان بتقديم ثلاثة اختيارات.

سجل استجابة الطالب على كل لون.

أحمر..................... أصفر .... بني.....................

رمادي..................... أزرق .... برتقالي ....

أبيض .... أرجواني .... أخضر ....
أسود .... أحمر .... وردي ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق كل الألوان الواردة أعلاه بشكل صحيح.

الفقرة (22): مطابقة الأحجام:
ضع مكعبين مختلفين في الحجم أمام الطالب. اعرض حجماً مشابهاً لأحدهم وقل: "جد المكعب المشابه لهذا في الحجم". ابعد الأحجام التي أشار إليها الطالب سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة.

استمر في تقديم كل الأحجام مقدماً محاولتين لكل حجم بشكل صحيح.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
صغير	....	....
كبير	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق بين كل الأحجام.

الفقرة (23): مطابقة الأرقام:
ضع بطاقات (كرتات) عليها أرقام مختلفة. اعرض عليها رقماً مماثلاً لأحد البطاقات المعروضة أمام الطالب. قل "جد البطاقة التي رقمها مشابه لهذا الرقم". ابعد البطاقة التي يشير إليها الطالب سواء أكانت صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم الأرقام باختيارها عشوائياً.

سجل استجابة الطالب على كل رقم.
1. .... 2. .... 3. ....
4. .... 5. .... 6. ....
7. .... 8. .... 9. ....
10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق عشرة أرقام بشكل صحيح.

الفقرة (24): التعرف على الأشكال الهندسية:
ضع ثلاثة أشكال مقصوصة أمام الطالب. قل: "أرني الدائرة". استمر في تقديم كل الأشكال مقدماً ثلاثة أشكال في كل مرة.

سجل استجابة الطالب على كل شكل.

دائرة .... مستطيل...................... مثلث......................

نجمة .... مربع .... معين ....

مصلب ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف الطالب على كل الأشكال الهندسية بشكل صحيح.

الفقرة (25): التعرف على الألوان:

ضع ثلاثة مكعبات مختلفة الألوان أمام الطالب. قل: "أرني المكعب الأحمر". استمر في تقديم الألوان مقدماً ثلاثة ألوان في كل مرة.

سجل استجابة الطالب على كل لون.

أحمر .... أخضر...................... بني......................

رمادي...................... أزرق .... برتقالي ....

أبيض .... أصفر .... أسود ....

وردي ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على كل الألوان بشكل صحيح.

الفقرة (26): التعرف على الأحجام:

ضع مكعبين مختلفين في الحجم أمام الطالب. قل: "أرني المكعب الأكبر". استمر في تقديم الأحجام بتقديم محاولتين لكل حجم.

سجل استجابة الطالب على كل حجم.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
صغير	....	....
كبير	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على كل الأحجام بشكل صحيح.

الفقرة (27): التعرف على الأرقام من (1-100):

ضع ثلاثة بطاقات مكتوب عليها أرقام مختلفة أمام الطالب. قل للطالب: "أرني رقم....". استمر في تقديم الأرقام عشوائياً.

سجل استجابة الطالب على كل الأرقام.

........1........ .... 6 ....

........2........ .... 7 ....

........3........ .... 8 ....

........4........ .... 9 ....

........5........ .... 10 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على عشرة أرقام بشكل صحيح.

الفقرة (28): تصنيف الأشكال الهندسية:

ضع ثلاثة أشكال هندسية مقصوصة أمام الطالب، بحيث يتكرر كل شكل ثلاثة مرات، وبهذا يصبح مجموع الأشكال (9). ضع أمام الطالب وعاء، وقل له: "ضع كل المربعات هنا". ازل الأشكال التي وضعها الطالب في الوعاء سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأشكال الهندسية بتقديم ثلاثة أشكال بحيث يتكرر كل شكل ثلاث مرات، ويصبح مجموعها (9).

سجل استجابة الطالب على كل الأشكال الهندسية.

دائرة........................ مستطيل........................ مثلث ....

مربع .... معين........................ نجمة ....

مصلب ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا صنف كل الأشكال الهندسية المشار إليها أعلاه بشكل صحيح.

الفقرة (29): تصنيف الألوان:

ضع ثلاثة مكعبات ألوانها مختلفة أمام الطالب، بحيث يتكرر كل لون ثلاث مرات، وبهذا يصبح مجموع المكعبات (9). ضع أمام الطالب وعاء، وقل له: "ضع كل المكعبات التي لونها أحمر هنا". ازل كل المكعبات التي وضعها الطالب في الوعاء سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الألوان بتقديم ثلاثة ألوان في كل مرة. يتكرر كل لون ثلاث مرات، ويصبح مجموع المكعبات (9).

سجل استجابة الطالب على كل الألوان.

أحمر .... أخضر .... بني ....

رمادي .... أزرق .... برتقالي ....

أبيض .... أرجواني .... أصفر ....

أسود .... أحمر .... وردي ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا صنف كل الألوان بشكل صحيح.

الفقرة (30): تصنيف الأحجام:

ضع ستة مكعبات؛ ثلاثة منها كبيرة، وثلاثة أخرى صغيرة أمام الطالب. ضع وعاءً أمام الطالب، وقل له: "ضع كل المكعبات الصغيرة هنا". استمر في تقديم كل الأحجام بحيث يكون أمام الطالب ستة مكعبات ثلاثة منها كبيرة، وثلاثة أخرى صغيرة.

سجل استجابة الطالب على كل الأحجام.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
صغير	....	....
كبير	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا صنف كل الأحجام بشكل صحيح.

الفقرة (31): تصنيف الأرقام من (1-10):

ضع تسع بطاقات بحيث تمثل كل ثلاث بطاقات رقماً معيناً، ووعاء فارغاً أمام الطالب، وقل له: "ضع كل البطاقات المكتوب عليها رقم 3 هنا". ازل كل البطاقات التي وضعها الطالب في الوعاء سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأرقام بتقديم تسع بطاقات بحيث تمثل كل ثلاث بطاقات رقم معين.

سجل استجابة الطالب على كل رقم...

1. .... 2. .... 3. ....

4. .... 5. .... 6. ....

7. .... 8. .... 9. ....

10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا صنف عشرة أرقام بشكل صحيح.

الفقرة (32): تسمية الأشكال الهندسية:

احمل بيدك بطاقة مرسوم عليها شكلاً هندسياً وقل "ما اسم هذا الشكل" سجل استجابة الطالب على كل شكل هندسي.

دائرة........................ مستطيل........................ مثلث........................

نجمة........................ مربع........................ معين........................

مصلب........................

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى كل الأشكال الهندسية بشكل صحيح.

الفقرة (33): تسمية الأشكال الهندسية:

احمل بيدك مكعباً ملوناً، وقل: "ما لون هذا المكعب؟". استمر بتقديم كل الألوان بهذه الطريقة.

سجل استجابة الطالب على كل لون.

أحمر........................ أخضر........................ بني........................

رمادي........................ أزرق........................ برتقالي........................

أبيض........................ أرجواني........................ أصفر........................

أسود........................ أحمر........................ وردي........................

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى كل الألوان بشكل صحيح.

الفقرة (34): تسمية الأحجام:

ضع مكعبين بحجمين مختلفين أمام الطالب، وقل: "ما حجم هذا؟". استمر في تقديم كل الأحجام بهذه الطريقة.

سجل استجابة الطالب على كل الأحجام.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
صغير	....	....
كبير	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى كل الأحجام بشكل صحيح.

الفقرة (35): تسمية الأرقام من (1-100):

احمل بيدك بطاقة مكتوب عليها رقماً معيناً، وقل: "ما هذا الرقم؟". استمر في تقديم كل الأرقام بالطريقة نفسها مع مراعاة اختيارها عشوائياً.

سجل استجابة الطالب على كل رقم.

1. .... 2. .... 3. ....
4. .... 5. .... 6. ....
7. .... 8. .... 9. ....
10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى عشرة أرقام بشكل صحيح.

الفقرة (36): مطابقة مجموعة من الأشياء:

ضع ثلاث مجموعات مختلفة لأشياء متشابهة (الأشياء الحقيقية) أمام الطالب. اعرض مجموعة أخرى مشابهة لإحدى المجموعات المعروضة أمام الطالب، وقل: "جد المجموعة المشابهة لهذه". ابعد استجابة الطالب سواء أكانت صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل المجموعات بحيث تقدم ثلاثة اختيارات.

سجل استجابة الطالب على كل مجموعة.

1. .... 2. .... 3. ....
4. .... 5. .... 6. ....
7. .... 8. .... 9. ....
10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق كل المجموعات بشكل صحيح.

الفقرة (37): التعرف على مجموعات الأشياء من (1-10):

ضع ثلاث مجموعات مختلفة لأشياء متشابهة أمام الطالب، وقل له: "أرني...". استمر في تقديم كل المجموعات بحيث تقدم ثلاثة اختيارات.

سجل استجابة الطالب على كل مجموعة.

1. .... 2. .... 3. ....
4. .... 5. .... 6. ....

7. .... 8. .... 9. ....

10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على كل المجموعات بشكل صحيح.

الفقرة (38): تصنيف الأشياء إلى مجموعات:

ضع تسعة أشياء على الطاولة بحيث تمثل كل ثلاثة أشياء مجموعة متماثلة، وضع وعاءً أمام الطالب، وقل له: "ضع كل... هنا". ابعد الأشياء التي صنفها الطالب سواء أكان ذلك التصنيف صحيحاً أم خاطئاً. استمر في تقديم كل المجموعات بحيث يكون مجموع الأشياء المعروضة على الطالب تسعة، بحيث تمثل كل ثلاثة أشياء مجموعة متماثلة.

1. .... 2. .... 3. ....

4. .... 5. .... 6. ....

7. .... 8. .... 9. ....

10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا صنف كل المجموعات بشكل صحيح.

الفقرة (39): تسمية مجموعات الأشياء من (1-10):

احمل بيدك مجموعة من الأشياء واعرضها على الطالب، ثم قل له: "ماذا نسمي هذه الأشياء؟". استمر في تقديم كل المجموعات بالطريقة نفسها.

سجل استجابة الطالب على كل مجموعة.

1. .... 2. .... 3. ....

4. .... 5. .... 6. ....

7. .... 8. .... 9. ....

10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى كل المجموعات بشكل صحيح.

الفقرة (40): الإشارة إلى أكثر/ أقل:

ضع أمام الطالب وعائين متشابهين في أحدهما ثلاثة أشياء متماثلة، وفي الآخر سبعة أشياء متماثلة للأشياء الموجودة في الوعاء الأول. قل للطالب: "في أي الوعائين أشياء أقل/ أكثر؟". قدم محاولتين لكل مفهوم.

سجل استجابة الطالب على كل محاولة.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
صغير	....	....
كبير	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا أشار إلى أكثر، وأقل من محاولتين بشكل صحيح.

الفقرة (41): مطابقة النقود:

ضع ثلاثة قطع نقدية أمام الطالب، ثم اعرض قطعة نقدية مشابهة لإحدى القطع المعروضة، وقل: "جد القطعة النقدية المشابهة لهذه نفسها". ازل القطع النقدية التي أشار إليها الطالب سواء أكانت استجابة صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل القطع النقدية بحيث يكون أمام الطالب ثلاثة اختيارات.

سجل استجابة الطالب على كل قطعة نقدية.

نصف قرش........	شلن........................	نصف دينار.................
قرش	عشرة قروش................	دينار ....
قرشان ونصف	ربع دينار	

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق كل القطع النقدية بشكل صحيح.

الفقرة (42): التعرف على النقود:

ضع ثلاث قطع نقدية أمام الطالب. قل: "أرني...". استمر في تقديم كل القطع النقدية بحيث يكون أمام الطالب ثلاث قطع نقدية مختلفة في كل مرة.

سجل استجابة الطالب على كل قطعة نقدية.

نصف قرش	شلن	نصف دينار ....
قرش	عشرة قروش	دينار ....

قرشان ونصف .... ربع دينار ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على كل القطع النقدية بشكل صحيح.

الفقرة (43): تصنيف النقود:

ضع تسع قطع نقدية أمام الطالب بحيث تمثل كل ثلاث منها قطعة نقدية واحدة، وضع وعاءً أمام الطالب. قل له: "ضع كل .... هنا". ازل كل القطع النقدية التي وضعها الطالب في الوعاء سواء اكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل القطع النقدية بحيث يتم عرض تسع قطع نقدية بحيث تمثل كل ثلاث منها قطعة نقدية واحدة في كل محاولة تقديمها له.

سجل استجابة الطالب على كل قطعة نقدية.

نصف قرش .... شلن .... نصف دينار ....

قرش .... عشرةقروش................ دينار ....

قرشان ونصف .... ربعدينار....................

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق كل القطع النقدية بشكل صحيح.

الفقرة (44): تسمية النقود:

احمل بيدك قطعة نقدية من مثل قرش، ثم قل للطالب: "ما اسم هذه القطعة؟". استمر في تقديم كل القطع النقدية بهذه الطريقة.

سجل استجابة الطالب على كل القطع النقدية.

نصف قرش .... شلن .... نصف دينار ....

قرش .... عشرة قروش .... دينار ....

قرشان ونصف .... ربع دينار ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى كل القطع النقدية بشكل صحيح.

الفقرة (45): الإشارة إلى قيمة القطع النقدية:

ضع قطعتين نقديتين (من مثل: نصف قرش، وقرشين ونصف، وخمسة قروش، وعشرة قروش، وربع دينار، ونصف دينار، ودينار) على الطاولة أمام الطالب، وقل: "أرني أيهما أكثر/ أقل". كرر هذه الإجراءات في ثلاث مقارنات.

سجل استجابة الطالب في كل محاولة.

1. .... 2. .... 3. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا أشار إلى أقل/ أكثر في ثلاث محاولات بشكل صحيح.

الفقرة (46): الإشارة إلى الأول والأخير:

ضع عدة أشياء متماثلة (مثل: سيارات، وتماثيل صغيرة، وحيوانات،... الخ)، لها الشكل نفسها، والاتجاه على الطاولة أمام الطالب، بحيث تكون مرتبة من اليمين إلى اليسار، وقل: "أرني السيارة الأولى/ الأخيرة".

سجل استجابة الطالب في كل محاولة.

الأول: 1 .... 2 ....

الأخير: 1 .... 2 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا أشار إلى مفهوم الأول والأخير في محاولتين بشكل صحيح.

الفقرة (47): الإشارة إلى مفهوم الوسط:

ضع ثلاثة أشياء متماثلة (من مثل: فناجين، وسيارات... الخ) على الطاولة أمام الطالب بحيث تكون مرتبة من اليمين إلى اليسار. قل: "أرني السيارات الموجودة في الوسط". ابعد الأشياء، وكرر الإجراء نفسه مع مجموعة أخرى من الأشياء.

سجل استجابة الطالب على كل محاولة.

1. .... 2. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا أشار إلى مفهوم الوسط في محاولتين بشكل صحيح.

الفقرة (48): التعرف على أدوات القياس:

ضع ثلاثة أشياء من ضمنها أداة قياس واحدة (من مثل: مسطرة، ومتر، ...الخ) أمام الطالب. قل: "أرني الشيء الذي تقيس فيه". اتبع الأسلوب نفسه في تقديم كل أدوات القياس بحيث يكون في كل محاولة تقديم ثلاثة اختيارات.

سجل استجابة الطالب على كل محاولة.

1. مسطرة .... 2. متر ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف كل الأدوات القياس بشكل صحيح.

الفقرة (49): المطابقة بين الأطوال:

ضع مسطرتين مختلفين في الطول أمام الطالب، ثم اعرض مسطرة أخرى مشابهة لإحدى المسطرتين، وقل للطالب: "جد المسطرة المشابهة لهذه". ابعد المساطر التي أشار إليها الطالب سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. كرر الإجراء نفسه مع مجموعة أخرى من الأشياء.

اعط الطالب محاولتين لكل مفهوم.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
صغير	....	....
كبير	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق بين الأطوال بشكل صحيح.

الفقرة (50): التعرف على الأطوال:

ضع شيئين مختلفين في الطول أمام الطالب، ثم قل: "أرني الـ..................". استمر في تقديم مفهومي طويل وقصير مقدماً محاولتين لكل مفهوم.

سجل استجابة الطالب على كل مفهوم.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
صغير	....	....
كبير	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على مفهومي طويل وقصير في محاولتين متتاليتين بشكل صحيح.

الفقرة (51): تصنيف الأطوال:

ضع ستة أشياء مختلفة في الطول، بحيث تمثل كل ثلاثة منها طولاً معيناً، ثم ضع أيضاً وعاءً أمام الطالب. قل: "ضع كل الأشياء الأطول هنا". أبعد كل الأشياء التي وضعها الطالب في الوعاء سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم مفهومي طويل وقصير، بحيث تقدم في كل محاولة ستة أشياء كل ثلاثة منها تمثل طولاً معيناً.

سجل استجابة الطالب على كل مفهوم.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
صغير	....	....
كبير	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا صنف كل الأطوال بشكل صحيح.

الفقرة (52): تسمية الأطوال المختلفة:

ضع شيئين مختلفين في الطول. امسك إحداها بيدك، وقل: "ما طول هذه؟". سجل استجابة الطالب على كل مفهوم.

طول ....

قصير ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى كل الأطوال بشكل صحيح.

الفقرة (53): مطابقة الأوزان:

ضع صندوقين متماثلين إحداهما ثقيل، والآخر خفيف أمام الطالب، ثم قدم للطالب صندوقاً آخر مشابه لأحد الصندوقين في الثقل، وقل له: "أي الصندوقين يشبه هذا". ابعد الصناديق التي أشار إليها الطالب سواء أكانت استجابته أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأوزان بتقديم محاولتين لكل وزن.

سجل استجابة الطالب على كل وزن.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
ثقيل	....	....
خفيف	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق كل الأوزان بشكل صحيح.

الفقرة (54): التعرف على الأوزان:

ضع صندوقين إحداهما ثقيل، والآخر خفيف، أمام الطلاب. قل للطالب: "أرني الصندوق الخفيف". استمر في تقديم كل الأوزان بتقديم محاولتين لكل وزن.

سجل استجابة الطالب على كل وزن.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
ثقيل	....	....
خفيف	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على الأوزان بشكل صحيح.

الفقرة (55): تسمية الأوزان:

ضع أربعة صناديق متماثلة اثنان ثقيلان، واثنان خفيفان أمام الطالب. اجعل الطالب يحمل الصناديق. قل: "بعض هذه الصناديق ثقيلة وبعضها خفيفة". وعندما يحمل إحداهما قل: "هل هذا خفيف أم ثقيل؟". استمر في تقديم كلا الوزنين بتقديم محاولتين لكل وزن.

	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
ثقيل	....	....
خفيف	....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى كلا الوزنين بشكل صحيح.

الفقرة (56): مطابقة كميات من السؤال:

ضع ثلاثة كؤوس بلاستيكية شفافة مملوءة بسوائل وملونة يوجد بها كميات مختلفة أمام الطالب. اعرض كأساً مشابهاً لأحد الكؤوس المعروضة، وقل: "أرني الكأس المشابهة لهذه". ابعد الكؤوس التي أشار إليها الطالب سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الكميات بحيث تقدم في كل محاولة ثلاثة اختيارات.

سجل استجابة الطالب على كل الكميات.

مملوءة .... 1/2 .... 1/3 ....

فارغة .... 1/4 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق بين كل كميات السوائل بشكل صحيح.

الفقرة (57): التعرف على كميات السوائل:

ضع ثلاثة كؤوس بلاستيكية شفافة مملوءة بسوائل ملونة بكميات مختلفة أمام الطالب، قل: "أرني الكؤوس المملوءة لنصفها". استمر في تقديم كل الكميات بحيث تقدم في كل محاولة ثلاثة اختيارات.

سجل استجابة الطالب على كل الكميات.

مملوءة .... 1/2 .... 1/3 ....

فارغة .... 1/4 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على الكميات بشكل صحيح.

الفقرة (58): تسمية مقاييس السوائل:

ضع ثلاثة أكواب بلاستيكية شفافة مملوءة بسائل ملون على ارتفاعات مختلفة أمام الطالب. قل: "ما هو مقدار السائل الموجود في هذا الكوب؟". استمر في تقديم كل المقادير بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل المقادير.

مملوءة .... 1/2 .... 1/3 ....

فارغة .... 1/4 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سجل كل مقادير السوائل المشار إليها أعلاه بشكل صحيح.

الفقرة (59): استخدام مقاييس السوائل:

اعط الطالب كوباً بلاستيكياً شفافاً وسائلاً ملوناً. قل للطالب: "املأ الكوب حتى...". ابعد الكوب من أمام الطالب سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل المقادير بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل المقادير.

مملوءة .... 1/2 .... 1/3 ....

فارغة .... 1/4 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا استخدام كل المقادير السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (60): التعرف على أدوات الوقت:

ضع العديد من الأشياء بحيث يكون من ضمنها على الأقل أربع أدوات تفيد في معرفة الوقت (ساعة يد، وساعة حائط... الخ) أمام الطالب، وقل: "أي من هذه الأدوات تساعدنا في معرفة الوقت؟".

سجل أداء الطالب على كل أداة.

الأداة	+ / -
....	....
....	....
....	....
....	....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على أربع أدوات للوقت بشكل صحيح.

الفقرة (61): الربط بين الوقت والنشاط اليومي:

ضع ثلاث صور تصور إحداها نشاطاً له علاقة بفترة زمنية محددة (من مثل: الصباح، والظهر، والليل) أمام الطالب. قل: "أرني الصورة التي تقوم بها في الصباح". استمر في تقديم كل الفترات الزمنية بحيث تقدم في كل محاولة ثلاثة اختيارات.

سجل أداء الطالب على كل فترة زمنية.

الصباح .... الظهر .... الليل ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا ربط بين ثلاثة أوقات، والنشاط اليومي المناسب بشكل صحيح.

الفقرة (62): ربط مفهومي قبل وبعد بالنشاطات اليومية:

يطلب المعلم من الطالب أن يذكر حدثين رئيسيين في اليوم الدراسي، ثم يطلب من الطالب أن يذكر لفظياً حدثين حدثاً قبل الحدث الرئيسي وحدثين حدثاً بعد الحدث الرئيسي.

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على حدثين رئيسيين في اليوم الدراسي بشكل صحيح.

الفقرة (63): مطابقة الوقت بالساعة:

ضع ثلاث ساعات من الورق أمام الطالب بحيث تشير كل واحدة منها إلى وقت معين. اعرض ساعة تشير إلى وقت مشابه لإحدى الساعات الموجودة أمام الطالب، وقل له: "ما هي الساعة التي تشبه هذه؟". ابعد الساعة التي يشير إليها الطالب سواء أكانت إجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأوقات بحيث تقدم في كل حالة ثلاثة اختيارات.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.00	4.00	8.00 ....
1.00	5.00	9.00 ....
2.00	6.00	10.00 ....
3.00	7.00	11.00 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا طابق بين كل الأوقات السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (64): التعرف على الوقت بالساعة:

ضع ثلاث ساعات ورقية بحيث تشير كل منها إلى ثلاث أوقات مختلفة. قل للطالب: "أرني الساعة التي تشير إلى الوقت................". استمر في تقديم كل الأوقات بالطريقة نفسها بحيث تقدم كل محاولة ثلاثة اختيارات.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.00	4.00	8.00 ....
1.00	5.00	9.00 ....
2.00	6.00	10.00 ....
3.00	7.00	11.00 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا تعرف على كل الأوقات السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (65): تصنيف الوقت:

ضع تسع ساعات ورقية أمام الطالب بحيث تشير كل ثلاث منها إلى وقت معين بالساعة، ثم ضع وعاءً، وقل للطالب: "ضع كل الساعات التي تشير إلى الساعات .... هنا". ابعد الساعات التي وضعها الطالب في الوعاء سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأوقات بحيث تقدم تسع ساعات بحيث تشير كل ثلاث منها إلى وقت معين بالساعة.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.00	4.00	8.00 ....
1.00	5.00	9.00 ....
2.00	6.00	10.00 ....
3.00	7.00	11.00 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا صنف كل الساعات المشار إليها أعلاه بشكل صحيح.

الفقرة (66): تسمية الوقت بالساعة:

احمل ساعة ورقية بيدك، وقل للطالب: "ما هو الوقت الذي تشير إليه الساعة؟". استمر في تقديم كل الأوقات الآتية بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.00	4.00	8.00 ....
1.00	5.00	9.00 ....
2.00	6.00	10.00 ....
3.00	7.00	11.00 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى الأوقات السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (67): ضبط الوقت بالساعة:

ضع ساعة ورقية يمكن تحريك عقاربها أمام الطالب، وقل له: "اضبط الساعة على الساعة ....". استمر في تقديم كل الأوقات بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.00	4.00	8.00 ....
1.00	5.00	9.00 ....
2.00	6.00	10.00 ....
3.00	7.00	11.00 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا ضبط الساعة على كل الأوقات السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (68): مطابقة الوقت على نصف الساعة:

ضع ثلاث ساعات ورقية أمام الطالب بحيث تضبط كل واحدة منها على توقيت ممثل لنصف ساعة. اعرض ساعة مشابه من حيث التوقيت للساعات المعروضة أمام الطالب، وقل له: "أرني الساعة المشابهة لهذه". اعرض الساعة التي يشير إليها الطالب سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأوقات التي تشير إلى نصف الساعة بحيث يتوفر في كل حالة ثلاثة اختيارات.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.30	4.30	8.30 ....
1.30	5.30	9.30 ....
2.30	6.30	10.30 ....
3.30	7.30	11.30 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا طابق بين كل الساعات التي تشير إلى نصف الساعة بشكل صحيح.

الفقرة (69): التعرف على الوقت (نصف ساعة):

ضع ثلاث ساعات ورقية أمام الطالب بحيث تضبط كل منها على أوقات تشير إلى نصف ساعة لأوقات مختلفة. قل "أرني الساعة التي تشير إلى الساعة ...." استمر في تقديم كل الأوقات التي تشير إلى نصف ساعة بحيث تقدم في كل حالة ثلاثة اختيارات.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.30	4.30	8.30 ....
1.30	5.30	9.30 ....
2.30	6.30	10.30 ....
3.30	7.30	11.30 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا صنف كل الأوقات المشار إليها سابقاً بشكل صحيح.

الفقرة (70): تصنيف الوقت (نصف ساعة):

ضع تسع ساعات ورقية أمام الطالب بحيث تشير كل ثلاث منها إلى وقت معين يمثل نصف ساعة، ثم ضع وعاءً، وقل للطالب: "ضع كل الساعات التي تشير إلى الساعة .... هنا". ازل الساعات التي وضعها الطالب في الوعاء سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل الأوقات بحيث تقدم تسع ساعات تشير كل ثلاث منها إلى وقت معين يمثل النصف ساعة.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.30	4.30	8.30 ....
1.30	5.30	9.30 ....
2.30	6.30	10.30 ....
3.30	7.30	11.30 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا صنف كل الأوقات المشار إليها سابقاً بشكل صحيح.

الفقرة (71): تسمية الوقت (نصف ساعة):

احمل ساعة ورقية بيدك، وقل للطالب: "ما هو الوقت الذي تشير إليه؟". استمر في تقديم كل الأوقات الآتية بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.30	4.30	8.30 ....
1.30	5.30	9.30 ....
2.30	6.30	10.30 ....
3.30	7.30	11.30 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا سمى كل الأوقات السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (72): ضبط الوقت (نصف ساعة):

ضع ساعة ورقية يمكن تحريك عقاربها أمام الطالب، وقل له: "اضبط الساعة على الساعة ....". استمر في تقديم كل الأوقات الآتية بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

12.30	4.30	8.30 ....
1.30	5.30	9.30 ....
2.30	6.30	10.30 ....
3.30	7.30	11.30 ....

اعط الطالب إشارة (+) إذا ضبط الساعة على كل الأوقات السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (73): معرفة الوقت بالدقائق:

اضبط الساعة في أوقات مختلفة بفارق قدره (15) دقيقة بين كل وقت وآخر، ثم اسأل الطالب: "ما هو الوقت الآن؟". استمر في تقديم كل الأوقات بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل وقت من الأوقات الآتية:

15 .... 30 .... 45 .... 60 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا ذكر الأوقات السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (74): معرفة المفكرة (الروزنامة):

ضع ثلاثة أشياء من بينها مفكرة أمام الطالب، ثم قل له: "أرني المفكرة". استمر في تقديم كل المفكرات بالطريقة نفسها بحيث تقدم في كل محاولة ثلاثة اختيارات.

سجل أداء الطالب على كل مفكرة من المفكرات الآتية:

مفكرة حائط .... مفكرة مكتب .... مفكرة جيب ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا تعرف على المفكرات السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (75): تسمية أيام الأسبوع بشكل آلي:

قل للطالب: "سمي أيام الأسبوع؟".

سجل أداء الطالب على كل يوم من أيام الأسبوع.

السبت .... الأحد .... الإثنين......................

الثلاثاء .... الأربعاء .... الخميس ....

الجمعة ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى أيام كل أيام الأسبوع بشكل صحيح.

الفقرة (76): مطابقة أيام الأسبوع مع المفكرة (الروزنامة):

ضع مفكرة (روزنامة) شهرية أمام الطالب. قل: "اليوم هو الأربعاء، جد لي هذا اليوم على المفكرة".

سجل أداء الطالب على كل يوم من أيام الأسبوع.

السبت .... الأحد .... الإثنين......................

الثلاثاء .... الأربعاء .... الخميس ....

الجمعة ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق أيام الأسبوع على المفكرة بشكل صحيح.

الفقرة (77): ترتيب أيام الأسبوع:

ضع سبع بطاقات كتب عليها أيام الأسبوع بشكل عشوائي أمام الطالب. قل للطالب: "رتب هذه البطاقات حسب أيام الأسبوع".

سجل أداء الطالب على كل يوم من أيام الأسبوع.

1. .... 2. .... 3. ....

4. .... 5. .... 6. ....

7. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا رتب كل أيام الأسبوع بشكل صحيح.

الفقرة (78): مطابقة أشهر السنة:

ضع ثلاث بطاقات كتب عليها ثلاثة من شهور السنة أمام الطالب، ثم اعرض بطاقة مشابهة لواحدة من البطاقات المعروضة أمامه، ثم قل له: "أرني البطاقة التي تشبه هذه".

ابعد البطاقة التي يشير إليه الطالب سواء أكانت صحيحة أم خاطئة. استمر في تقديم كل أشهر السنة بحيث تقدم في كل محاولة ثلاثة اختيارات.

سجل أداء الطالب على كل شهر من أشهر السنة.

كانون ثاني	نيسان	تموز ....
تشرين الأول	شباط	أيار ....
آب	تشرين الثاني	آذار ....
حزيران	أيلول	كانون أول ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق كل شهور السنة بشكل صحيح.

الفقرة (79): معرفة مفهوم الغد:

اختر عشوائياً يوماً من أيام الأسبوع. قل للطالب: "اليوم هو السبت، فماذا يكون يوم الغد؟". استمر في تقديم كل أيام الأسبوع بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل يوم من أيام الأسبوع.

السبت	الأحد	الإثنين ....
الثلاثاء	الأربعاء	الخميس ....
الجمعة		

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا حدد مفهوم الغد في كل أيام الأسبوع بشكل صحيح.

الفقرة (80): معرفة مفهوم البارحة:

اختر عشوائياً يوماً من أيام الأسبوع. قل للطالب اليوم هو: "فماذا يكون يوم البارحة؟". استمر في تقديم كل أيام الأسبوع بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل يوم من أيام الأسبوع.

السبت	الأحد	الإثنين ....
الثلاثاء	الأربعاء	الخميس ....
الجمعة		

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا حدد مفهوم البارحة في كل أيام الأسبوع بشكل صحيح.

الفقرة (81): تسميته أشهر السنة بشكل آلي:

قل للطالب: "سمي أشهر السنة".

سجل أداء الطالب على كل شهر من أشهر السنة.

كانون ثاني	نيسان	تموز ....
تشرين الأول	شباط	أيار ....
آب	تشرين الثاني	آذار ....
حزيران	أيلول	كانون أول ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا سمى كل أشهر السنة بشكل صحيح.

الفقرة (82): تحديد أشهر السنة على المفكرة (الروزنامة):

ضع مفكرة (روزنامة) سنوية أمام الطالب، ثم قل له: "أين شهر حزيران على المفكرة؟".

سجل أداء الطالب على كل شهر من أشهر السنة.

كانون ثاني	نيسان	تموز ....
تشرين الأول	شباط	أيار ....
آب	تشرين الثاني	آذار ....
حزيران	أيلول	كانون أول ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا حدد أشهر السنة على المفكرة بشكل صحيح.

الفقرة (83): ترتيب أشهر السنة:

ضع (12) بطاقة كتب عليها أشهر السنة بطريقة عشوائية أمام الطالب، ثم قل له: "رتب هذه البطاقة حسب تسلسل ظهور السنة".

سجل أداء الطالب على كل شهر من شهور السنة.

........1........	........4........	........7........	........10........
........2........	........5........	........8........	........11........
........3........	........6........	........9........	........12........

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق كل الأرقام السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (84): تسمية أشهر السنة:

احمل بطاقة كتب عليها أحد أشهر السنة، ثم قل للطالب: "ما اسم هذا الشهر؟"، أو اقرأ هذه البطاقة؟ استمر في تقديم كل أشهر السنة بالطريقة نفسها.

كانون ثاني	نيسان	تموز ....
تشرين الأول	شباط	أيار ....
آب	تشرين الثاني	آذار ....
حزيران	أيلول	كانون أول ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا قرأ كل أشهر السنة بشكل صحيح.

الفقرة (85): مطابقة الأرقام من (1-10) للأشياء المماثلة لها من حيث العدد:

ضع ثلاث بطاقات كتب عليها ثلاثة أرقام مختلفة، ثم اعرض مجموعة من المكعبات تماثل أحد الأرقام المكتوبة على البطاقات الثلاث، ثم قل للطالب: "جد الرقم المماثل لعدد المكعبات".

سجل أداء الطالب على كل رقم من الأرقام الآتية:

1. .... 2. .... 3. ....
4. .... 5. .... 6. ....
7. .... 8. .... 9. ....
10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طابق كل الأرقام السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (86): كتابة الأرقام من (1-10) للأشياء المماثلة لها من حيث العدد:

ضع مجموعة من المكعبات أمام الطالب، ثم اعطه ورقة وقلم، وقل له: "اكتب الرقم المماثل لعدد المكعبات". استمر في تقديم كل الأرقام حتى (10) بالطريقة نفسها.

سجل أداء الطالب على كل رقم من الأرقام الآتية:

1. .... 2. .... 3. ....
4. .... 5. .... 6. ....

7. .... 8. .... 9. ....
10. ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا كتب كل الأرقام السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (87): الجمع الأفقي (حتى مجموع 10):

ضع لوحاً خشبياً مكتوباً عليه مجموعة من المسائل الحسابية بشكل أفقي أمام الطالب، ثم اعطه طبشورة، وقل له: "اكتب الإجابة للمسائل الآتية":

0+1................	1+1................	1+2................	2+2................
2+3................	3+3................	3+4................	4+4................
4+5................	5+5................		

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا جمع أفقياً كل المسائل السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (88): الجمع العمودي (حتى مجموع 10):

ضع لوحاً صغيراً مكتوباً عليه مجموعة من المسائل الحسابية بشكل عمودي أمام الطالب، ثم اعطه طبشورة، وقل له: "اكتب الإجابة للمسائل الآتية:

سجل أداء الطالب على كل سؤال من الأسئلة الآتية:

1+	1+	2+	2+
0	.1	1	2 ....
3+	3+	4+	4+
5+	5+	3	4 ....
4	5		

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا جمع عمودياً كل المسائل السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (89): الطرح أفقياً من (9):

ضع لوحاً صغيراً مكتوباً عليه بشكل أفقي مسائل طرح أمام الطالب، ثم اعطه طبشورة، وقل له: اكتب الإجابة على كل سؤال من الأسئلة الآتية:

سجل أداء الطالب على سؤال من الأسئلة الآتية:

9-1 .... 9-2 .... 9-3 .... 9-4 ....

9-5 .... 9-6 .... 9-7 .... 9-8 ....

9-9 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طرح أفقياً كل الأسئلة السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (90): الطرح عمودياً من (9):

ضع لوحاً صغيراً مكتوباً عليه بشكل عمودي مسائل طرح أمام الطالب، ثم اعطه طبشورة، وقل له: "اكتب الإجابة للمسائل الآتية":

سجل أداء الطلب على كل سؤال من الأسئلة الآتية:

9	9	9	9	9
1	2	3	4	5 ....
9	9	9	9	
6	7	8	9	

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طرح عمودياً كل الأسئلة السابقة بشكل صحيح.

الفقرة (91): جمع أرقام حتى (99):

ضع لوحاً صغيراً مكتوباً عليه مسائل جمع، واعط الطالب طبشورة، ثم قل له: "اكتب الإجابة للأسئلة الآتية":

سجل أداء الطالب على كل المسائل الآتية:

35+	74+	60+	47+	70+	55+
35	13	39	33	29	43 ....
50+	80+	50+	46+	79+	66+
40	19	49	44	11	22 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا جمع (10) مسائل حسابية بشكل صحيح.

الفقرة (93): طرح أرقام أقل من (99):

ضع لوحاً صغيراً مكتوباً عليه مسائل طرح أمام الطالب، ثم اعطه طبشورة، ثم قل له: "اكتب الإجابة للأسئلة الآتية":

سجل أداء الطالب على كل المسائل الآتية:

99	27	20-	35
99	14	10	13 ....
55	67	18	39
42	11	11	15 ....
88	64	99	93
43	21	44	33 ....

اعط الطالب إشارة زائد (+) إذا طرح عشرة مسائل بشكل صحيح.

نموذج تسجيل الإجابات على مقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً

(اختبار قبلي/ اختبار بعدي)

اسم الطالب/ الطالبة: ....

مدرسة/ مؤسسة/ مركز: ....

رقم الفقرة									
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
30	29	28	27	26	25	24	23	22	21
40	39	38	37	36	35	34	33	32	31
50	49	48	47	46	45	44	43	42	41
60	59	58	57	56	55	54	53	52	51
70	69	68	67	66	65	64	63	62	61
80	79	78	77	76	75	74	73	72	71
90	89	88	87	86	85	84	83	82	81
								92	91

نتيجة الطالب/ الطالبة على فقرات المقياس: ( )

اسم الفاحص: ....

توقيع الفاحص: ....

التاريخ: ....

مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقليا

تعليمات التطبيق والتصحيح:

يتضمن هذا الدليل فقرات المقياس في الجزء الأخير منه، وعند تطبيق المقياس تسجل البيانات على "نموذج تسجيل الإجابات" الخاص بكل مفحوص، ويمكن الحصول على العدد اللازم من النماذج من المؤلفين.

تجمع البيانات على فقرات المقياس، عن طفل أو شخص معوق، من أحد الكبار الذين كانوا لفترة كافية على صلة وثيقة بالطفل أو المعوق أتيحت لهم فيها فرص الملاحظة المباشرة لسلوكه، والتعرف على مظاهر عدم الكفاية عنده. وهؤلاء الكبار هم بشكل رئيسي الأم والأم أو أحد ذوي الطفل الذين رافقوا نشأته في الأسرة، أو المعلم الذي أشرف عليه إذا كان الطفل من الملتحقين بمؤسسة لرعاية المعوقين.

وبالرغم من أن معظم الفقرات يعتمد على ملاحظة سلوك الطفل لفترة طويلة نسبياً، إلا أن هناك عدداً كبيراً من الفقرات يمكن الحصول على استجابة مباشرة لها من الطفل نفسه بملاحظة الفاحص له أثناء المقابلة، أو بتنظيم موقف اختباري مناسب، وبخاصة في الفقرات التي تتساءل عن مهارة أو قدرة.

يمكن لفاحص مدرب أن يجمع بيانات عن فقرات المقياس في مقابلة مكثفة مع أحد ذوي الطفل أو أحد معلميه بحضور الطفل نفسه. والغرض الرئيس لمثل هذه المقابلة هو عادة تقويم المتقدمين إلى مؤسسات الرعاية من حيث مدى وجود الإعاقة لديهم ومستواها وقابلياتهم للتدرب والتأهيل. وقد يستخدم المقياس المعلم أو المعلمة في المؤسسة التي تشرف على رعاية الطفل لأغراض متابعة تقدمه في برنامج تدريبي أو علاجي، وفي مثل هذه الحالة يتم جمع البيانات على فترات أثناء تطبيق البرنامج والملاحظة المستمرة للطفل.

عندما يقوم فاحص بتنظيم مقابلات مع ذوي الطفل أو معلميه عليه أن يراعي الأمور الآتية:

أولاً: الاطلاع المسبق على فقرات المقياس وبدائل كل فقرة، ومعنى كل بديل في سلم التقديرات، من حيث مستوى القصور الذي يعبّر عنه البديل.

ثانياً: إعداد الصيغ المناسبة للأسئلة التي يمكن أن يوجهها الفاحص لذوي الطفل، فقد كتبت بدائل الفقرات بلغة فصيحة مبسطة يفهمها عادة معظم الناس، ولكن قد يضطر الفاحص إلى استخدام اللغة الدارجة أو اللهجات العامية حسبما يقتضيه الموقف، إذ ليس هناك تعابير محددة يمكن استعمالها مع جميع الناس، ولا بد للفاحص من أن يستعمل لباقته في اختيار العبارة ومراعاة الدقة في استدعاء الاستجابة التي تساعده في وضع التقدير المناسب للسلوك.

ثالثاً: عند بدء المقابلة مع ذوي الطفل يعمل الفاحص على تهيئة جو ألفة واطمئنان، ويؤكد لهم أن الهدف النهائي للمقابلة هو مساعدة الطفل، وأن الصراحة والدقة في وصف سلوك الطفل مهمان في الوصول إلى هدف المساعدة.

رابعاً: عند توجيه الأسئلة عن فقرة معينة لا يحتاج الفاحص أن يذكر جميع بدائل الفقرة الواحدة. في أول الأمر يوجه السؤال تلو الآخر بترتيب يراعي التدرج في بدائل السؤال حتى يتم التوصل إلى التقدير المناسب. وقد يوضع السؤال عن فقرة ما بصيغة مركبة تتضمن عدة بدائل تستدعي الاستجابة لأحدها. لكن بعد أن يتقدم الفاحص في فقرات المقياس قد يكتشف نوعاً من التوافق في المستوى الذي يقع عنده سلوك المفحوص فيجعل أسئلته عن البدائل قريبة من ذلك المستوى.

خامساً: هناك مجموعات من الفقرات يمكن للفاحص أن يضع تقديراته عليها بناءً على ملاحظته لسلوك الطفل أثناء المقابلة، أو بتنظيم مواقف اختبارية مناسبة. وتتجمع معظم هذه الفقرات في المقاييس الفرعية لمجالات الاتصال (3)، والمعرفة الأساسية (4)، واستعمال الجسم (4).

فمن جهة يمكن للفاحص أن يلاحظ الطفل أثناء المقابلة من حيث طريقة جلوسه، واستقراره، وهدوئه، ونظافته، وهندامه، وإصغائه، وانتباهه، ومظاهر الوعي عنده، وردود الفعل الخاصة، أية حركات مستغربة أو مستهجنة أو متكررة... مثل هذه الملاحظة تساعد الفاحص في وضع تقديرات دقيقة على عدد من فقرات المقياس.

ومن جهة أخرى، لا بد للفاحص أن يعد مسبقاً المواقف الاختبارية البسيطة التي تتطلبها بعض الفقرات، وفيما يلي بعض الأمثلة، وعلى الفاحص أن يصمم مواقف مناسبة في فقرات المقاييس الفرعية (3، 4، 5).

- الفقرة (2) التعرف على أصوات البيئة/ المهارات السمعية والتعبيرية: يمكن أن يعد الفاحص عدداً من الأصوات المألوفة: الطرق باليد على الطاولة، وتصفير بالفم، وتصفيق بالأيدي، وجعلكة ورقة، ووقع أقدام شخص يمشي، وتحريك كرسي على الأرض... ويمكنه أن يسجل مسبقاً بعض الأصوات لحيوانات وطيور وسيارات... الخ على شريط مسجل... يوجه الفاحص السؤال: ماذا تسمع؟ أو شو الصوت اللي سمعته؟ أو ما شابه ذلك.
- الفقرة (7): الاستجابة للتعليمات اللفظية/ المهارات السمعية والتعبيرية: يمكن للفاحص أن يطلب من الطفل القيام بعمل بسيط أو مركب، مثل: افتح الباب، وخذ هذه الورقة، ومزقها وألقها في السلة...
- الفقرة (2): الأشكال/ المفاهيم الأساسية: يحضر الفاحص معه أشكالاً مجسمة: مربعة، ومستديرة، ومثلثة، ... الخ. يقدم بعضها للطفل، ويطلب منه أن يضع الأشياء المتماثلة (اللي مثل بعضها) مع بعضها بعضاً، أو يذكر له اسم شكل معين، ويطلب منه أن يشير إليه بإصبعه.
- الفقرة (5): رسم خط مستقيم/ المهارات الحس – حركية: يعطي الفاحص الطفل قلماً وورقة، ويطلب منه أن يرسم خطاً، فإذا لم يتمكن من رسم خط مستقيم، يرسم له الفاحص خطاً منقطاً، ويطلب منه أن يعلم بالقلم عليه،...
- الفقرة (5): الركض/ اللياقة البدنية: يأخذ الفاحص الطفل إلى ساحة خارجية، ويطلب منه أن يركض في الساحة، ويلاحظ المسافة التي يقطعها دون توقف، أو عدد مرات التوقف للراحة، كما يلاحظ الزمن...
- الفقرة (8): الارتفاع بالجسم/ اللياقة البدنية: يقوم الفاحص بأداء الحركة المطلوبة، ويطلب من الطفل أن يقلده.

سادساً: الفقرات التي يعد لها الفاحص المواقف الاختبارية المذكورة تتطلب منه أن يتجهز مسبقاً ببعض المواد الاختبارية البسيطة: ورق كتابة، وأقلام رصاص وملونة، ومسطرة، وأشكال مختلفة متعددة، وصور لحيوانات وأشياء في البيئة، وكتب مصورة للمبتدئين، ونماذج مختلفة في الحجم، وأخرى مختلفة في اللون، وكتب مصورة للمبتدئين، ونموذج ساعة ورقية، وكرة متوسطة الحجم.

سابعاً: بعض الفقرات تتطلب من الطفل القيام بأفعال في مكان يتوفر فيه مكان فسيح أو ساحة للمشي والركض واللعب بالكرة، وأدراج للصعود والهبوط. ولذلك يفترض بالفاحص أن يختار مكان المقابلة بحيث تتوافر فيه مثل هذه الإمكانات.

ثامناً: بعد أن يحصل الفاحص على الاستجابة التي تصف أداء الطفل على فقرة معينة، يحدد مستوى الأداء في سلم التقديرات بين صفر وأربعة، ويسجل قيمة التقدير العددية أمام الفقرة في نموذج تسجيل الإجابات قبل أن ينتقل إلى الفقرات الآتية.

تقويم الأداء على المقياس:

يستخرج لكل مفحوص مجموع التقديرات على كل بعد (القيمة القصوى لها 32)، ومجموعها على كل مجال (القيمة القصوى 64)، والمجموع الكلي للتقديرات على المقياس بأكمله (القيمة القصوى 384). تسجل هذه المجاميع في الأمكنة المخصصة لها في "نموذج تسجيل الإجابات"، ويتضمن الدليل صورة منه في الملحق (1).

يمكن تقويم أداء المفحوص في كل بعد، وفي كل مجال، وفي المقياس الكلي، وذلك بمقارنة التقديرات التي حصل عليها بالقيم المذكورة في الجدول (1)، ونتيجة لهذه المقارنة يمكن التوصل إلى تقدير لمستوى السلوك التكيفي، وتقدير لمستوى الإعاقة عند المفحوص. كما يمكن تمثيل الأداء بيانياً في نموذج الصفحة البيانية للأبعاد (الشكل 1)، وفي نموذج الصفحة البيانية للمجالات (الشكل 2).

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن تصنيف الأداء حسب مستويات السلوك التكيفي وحسب مستويات الإعاقة كما يتمثل في الجدول (1) والصفحتين البيانيتين (1) و(2) هو تصنيف هام يستند بشكل أساسي إلى السلم التقويمي المبني في الفقرة، وهو ييسر للفاحص التوصل بطريقة عملية وسهلة إلى تقويم وصفي تقريبي لسلوك المفحوص، وتشخيص جوانب الأداء في كل بعد وكل مجال.

(1) السلوك الاجتماعي

(أ) التحكم بالذات والشخصية	التقدير	(ب) المشاركة والآداب الاجتماعية	التقدير
1. الاستقرار		1. المواصلات	
2. الاستجابة للسلطة والنظام (الامتثال)		2. التصرف في الأماكن العامة	
3. الشعور بالأمن		3. المشاركة في النشاط الاجتماعي	
4. التصرف في الجماعة		4. الرحلات	
5. المحافظة على الممتلكات		5. نمط الجلوس	
6. الأمانة		6. تحية الأصدقاء والرفاق	
7. الثقة		7. مجاملة الزوار	
8. التقبل من الرفاق		8. تقبل القرارات الجماعية	
المجموع		المجموع	

(2) العناية بالذات

(أ) الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس	التقدير	(ب) الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالسلامة العامة والنظافة	التقدير
1. استخدام أدوات المطبخ		1. استعمال المرحاض	
2. تناول السوائل		2. العناية بنظافة الجسم	
3. الوجبات الرئيسية		3. العناية بالشعر والأظافر	
4. عادات النظافة في تناول الطعام		4. الترتيب والهندام	
5. خلع المعطف والألبسة المماثلة		5. الممرات والأدراج	
6. الأزرار والسحاب		6. الوعي للأخطار والدفاع عن النفس	
7. ارتداء أنواع الأحذية		7. قطع الشارع	
8. ربط الحذاء		8. الحماية من المخاطر	
المجموع		المجموع	

(3) الاتصال

(أ)	المهارات السمعية والبصرية غير اللفظية	التقديرات	(ب)	المهارات اللغوية	التقديرات
1.	التعبير بالإشارة		1.	وضوح الكلام	
2.	التعرف على أصوات في البيئة		2.	التراكيب اللغوية القصيرة	
3.	التعرف على الصور والأشياء المرئية		3.	ضبط مخارج الكلام	
4.	الاتصال بالعينين		4.	ضبط شدة الصوت ونوعيته	
5.	اللعب التمثيلي والتعبيري		5.	القراءة واستعمال الكتب	
6.	الاستماع والإصغاء		6.	الكتابة	
7.	الاستجابة للتعليمات اللفظية		7.	المحادثة	
8.	الاستجابة للدعابة		8.	البناء اللغوي	
	المجموع			المجموع	

(4) المعرفة الأساسية

(أ)	المفاهيم الأساسية	التقديرات	(ب)	الوعي والمعلومات العامة	التقديرات
1.	الأحجام		1.	التعرف على الأصدقاء وأفراد العائلة	
2.	الأشكال		2.	الألوان الأساسية	
3.	مفهوم العدد		3.	الأيام	
4.	التعرف على النقود وصرفها		4.	الأشهر	
5.	الطقس		5.	قياس الأطوال	
6.	الحيوانات		6.	مفهوم الزمن	
7.	تعيين أماكن الأشياء		7.	قراءة الساعة	
8.	المهن والحرف		8.	الاتجاهات	
	المجموع			المجموع	

(5) استعمال الجسم

(أ)	المهارات الحس – حركية	التقديرات	(ب)	اللياقة البدنية والعادات الصحية	التقديرات
1.	تسلق الدرج		1.	تنظيف الأنف	
2.	التوازن		2.	الأظافر	
3.	استخدام الكرة		3.	وضع القامة	
4.	الحجل		4.	النظافة والمظهر	
5.	رسم الخط		5.	الركض	
6.	سكب السوائل		6.	ثني الركبة	
7.	ثني الورق		7.	لمس إصبع القدم	
8.	رسم الوجه		8.	الارتفاع بالجسم	
	المجموع			المجموع	

(6) التكيف الاجتماعي والشخصي

(أ)	التكيف الاجتماعي	التقديرات	(ب)	التكيف الشخصي	التقديرات
1.	اللياقة في التعامل مع الآخرين		1.	المزاج	
2.	السلوك النمطي المتكرر		2.	الصحة النفسية والعقلية	
3.	الخجل والانطواء		3.	مدى الحاجة للرعاية والحنان	
4.	التقيد بالقيم الأخلاقية		4.	مقاومة الإحباط	
5.	الامتثال للجماعة		5.	تقديره لذاته ولقدراته	
6.	احترام الآخرين		6.	ضبط السلوك الجنسي	
7.	السلوك العدواني اللفظي		7.	مستوى النشاط	
8.	السلوك العدواني الفيزيائي		8.	التصرفات المستهجنة	
	المجموع			المجموع	

مقياس السلوك التكيفي

المجال الأول: السلوك الاجتماعي:

1. التحكم بالذات والشخصية:
(0) ينزعج بدون سبب واضح، أو غير واعٍ لما يجري حوله.
(1) ينزعج لأي استفزاز بسيط أو توبيخ بسيط.
(2) يظهر أحياناً شيئاً من ضبط النفس للاستفزاز البسيط أو التوبيخ البسيط.
(3) يظهر عادة ضبط النفس حتى لو استفز أو وبخ.
(4) يحافظ على هدوئه إلا إذا استفز بشكل خطير.

2. الاستجابة للسلطة والنظام (الامتثال):
(0) ليس هناك ما يشير إلى أنه يستجيب لأشخاص معروفين.
(1) يطيع الأوامر عندما تصدر بحزم من أشخاص معروفين لهم سلطة.
(2) يستجيب للكلام من أشخاص معينين.
(3) يحترم قواعد السلوك والأنظمة في غياب الأشخاص الذين لهم سلطة.
(4) يحترم السلطة بمعناها المجرد ممثلة بأشخاص آخرين كالمعلم.

3. الشعور بالأمن:
(0) يبدو عليه الخوف والشعور بعدم الأمن حتى في الواقف العادية (المألوفة).
(1) يبدو عليه الشعور بالأمن في المواقف المألوفة فقط.
(2) يبدو عليه الشعور بالأمن في المواقف الجديدة، ولكنه يحتاج إلى طمأنة.
(3) في المواقف الجديدة يبدو عليه الشعور بالأمن تماماً.
(4) يبدو عليه الشعور بالأمن في مواقف قديمة وجديدة ويطمئن للآخرين.

4. التصرف في الجماعة:
(0) في الغالب لا يمكن ضبطه في موقف الجماعة.
(1) سلوكه في الجماعة مقبول، إذا كان هناك ضبط بحزم.
(2) يكون سلوكه في الجماعة مقبولاً إذا توفر التوجيه اللفظي والطمأنة.
(3) يحسن التصرف في موقف جماعي تحت إشراف.
(4) يحسن التصرف في مواقف العمل واللعب.

5. المحافظة على ممتلكاته:

(0) لا يحاول المحافظة على ممتلكاته الخاصة.

(1) يعرف ما له لكنه يلجأ إلى الأشخاص في السلطة (الكبار) لحماية ممتلكاته.

(2) يحاول أن يحافظ على ممتلكاته.

(3) يعرف ما له ويحافظ على ممتلكاته بشكل مناسب.

(4) يعرف ممتلكات الآخرين، ويساعد في حمايتها والمحافظة عليها.

6. الأمانة:

(0) كثيراً ما يستولي على ممتلكات الآخرين.

(1) يحدث أحياناً أن يستولي على ممتلكات غيره.

(2) يستعير ممتلكات غيره بدون استئذان لكنه يعيدها.

(3) لا يأخذ ممتلكات غيره بدون استئذان.

(4) يشجع الآخرين أن يكونوا أمناء.

7. التقبل من الرفاق:

(0) مرفوض من رفاقه أو أنهم يتجنبونه.

(1) يجد تقبلاً من مجموعة الرفاق.

(2) يجد تقبلاً من مجموعة الرفاق.

(3) يجد تقبلاً عند الرفاق غير القريبين، ولكن ضمن دائرة غير واسعة.

(4) يتقبله الرفاق ويرحبون به.

المجال الأول: السلوك الاجتماعي:

ب. المشاركة والآداب الاجتماعية:

1. المواصلات: (التصرف في سيارة أو باص... ووسائل المواصلات):

(0) يتصرف بشكل غير لائق.

(1) يتصرف بشكل لائق عندما يكون تحت رقابة مباشرة ومستمرة.

(2) يحسن التصرف بموجب توجيهات لفظية.

(3) حسن التصرف من روتينه.

(4) يشجع الآخرين على التصرف بشكل لائق.

2 التصرف في الأماكن العامة:

(0) يتصرف بشكل غير لائق.

(1) يتصرف بشكل لائق تحت رقابة أو إشراف مباشر.

(2) يتصرف بشكل لائق إذا كان تحت إشراف عام.
(3) يحسن التصرف.
(4) يشجع الآخرين على التصرف اللائق.

3 المشاركة في النشاط الاجتماعي:
(0) يفسد نشاط الجماعة أو أنه منطو على نفسه.
(1) يشارك، ولكنه لا يستمتع بالمشاركة أو أنه يظل على بعد من الجماعة.
(2) يمكن أن يستمتع إذا أمكن إقناعه بالمشاركة.
(3) يستمتع بالمشاركة في نشاط الرفاق.
(4) يساهم في نجاح المجموعة في الخبرات الاجتماعية.

4 الرحلات:
(0) لا يمكن أخذه في رحلة أو نزهة.
(1) يمكن أخذه في رحلات، ولكنه يحتاج إلى مراقبة مباشرة.
(2) يمكن أخذه، ولكنه يحتاج إلى إشراف.
(3) يمكن أخذه في رحلات، ويستجيب بشكل جيد لتوجيهات الجماعة.
(4) يعطي المثل الجيد لرفاقه.

5 نمط الجلوس:
(0) لا يبقى جالساً في المواقف الاجتماعية.
(1) يجلس لفترات قصيرة فقط.
(2) يجلس بهدوء، ولكن بشكل غير لائق.
(3) يجلس بشكل لائق في مواف معينة (مضبوطة)، في الصف مثلاً.
(4) يجلس بشكل لائق في مختلف المواقف الاجتماعية.

6 تحية الأصحاب والرفاق:
(0) لا يحيي رفاقه وأصحابه.
(1) يحيي رفاقه عندما ينبه.
(2) يحيي رفاقه استجابة (رداً على) تحيتهم له فقط.
(3) يحيي رفاقه بشكل لائق.
(4) يحيي بحرارة تتناسب مع الموقف.

7 مجاملة الزوار:

(0) يتصرف بشكل غير لائق بحضور الزوار.

(1) يتصرف بشكل لائق فقط بالتوجيه المناسب.

(2) يتصرف بشكل لائق لكن يحتاج إلى بعض التذكير.

(3) يحسن التصرف مع الزوار، ويجعلهم يشعرون بأنهم مرحب بهم.

(4) يحسن التصرف، ويشجع الآخرين على التصرف اللائق.

8 تقبل القرارات الجماعية:

(0) يرفض أن يتقبل قرارات المجموعة أو أنه لا يعيها.

(1) يتقبل قرارات المجموعة دون أن يفكر فيها.

(2) يتقبل قرارات المجموعة إذا وافق عليها شخص ذو سلطة (أو معلم).

(3) يتقبل القرارات التي حسب تفسيره لها أنها صحيحة.

(4) يتقبل قرارات المجموعة، ويشجع الآخرين بالرغم من استيائه الشخصي منها.

المجال الثاني: العناية بالذات:

أ. **الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس.**

1 استخدام الأدوات (الملعقة، والشوكة، والسكين):

(0) لا يستطيع أن يستخدم الملعقة والأدوات الأخرى، كالسكين، والشوكة لإطعام نفسه.

(1) يستخدم الملعقة والأدوات الأخرى لإطعام نفسه بشيء من الصعوبة.

(2) يستخدم الملعقة والأدوات الأخرى لإطعام نفسه الأطعمة اللينة بدون صعوبة.

(3) يستخدم الملعقة والأدوات الأخرى لإطعام نفسه معظم الأطعمة بدون صعوبة.

(4) يتحكم باستخدام الملعقة والأدوات الأخرى لإطعام نفسه كافة الأطعمة.

2 السوائل:

(0) لا يمكنه أن يشرب من كوب أو فنجان بدون أن يسكب منه شيء على الأرض.

(1) يمكنه أن يشرب من كأس أو فنجان عندما يكون هنالك شخص آخر يمسك به.

(2) يمكنه أن يمسك بنفسه الكأس أو الفنجان، ولكن أحياناً ينسكب منه شيء عندما يشرب.

(3) يمكنه أن يشرب من كأس أو فنجان بدون صعوبة، ويمكنه أن يستخدم أنبوبة (مصاصة) المشروبات الخفيفة.

(4) يمكنه تناول السوائل والشراب من أنواع الكؤوس والفناجين بكل سهولة.

3 الوجبات الرئيسية (كالغذاء):
(0) يتناول فقرات وجبة (الغذاء) بغير نظام أو ترتيب.
(1) يتناول فقرات الوجبة بالترتيب المناسب عندما يذكر بها.
(2) يتناول فقرات الوجبة بترتيب ملائم، لكنه يحتاج إلى تذكر أحياناً.
(3) يتناول فقرات الوجبة بالترتيب المناسب.
(4) يتناول فقرات الوجبة بالترتيب المقبول حتى عندما تضاف فقرات جديدة.

4 عادات النظافة في تناول الطعام:
(0) لا يراعي النظافة أثناء تناول الطعام.
(1) يراعي النظافة بمساعدة مباشرة وتوجيه.
(2) يراعي النظافة، ولكنه يحتاج إلى التوجيه بالكلام.
(3) يراعي النظافة بشكل مقبول أثناء تناوله أنواعاً مختلفة من الأطعمة.
(4) لديه القدرة على التصرف اللائق في جميع المواقف التي تستلزم النظافة أثناء تناول الطعام.

5 خلع المعطف والألبسة الممثلة:
(0) لا يستطيع أن يخلع معطفه والألبسة المماثلة بنفسه، ولا يتعاون مع الشخص الذي يخلعه عنه.
(1) يمكنه أن يخلع معطفه والألبسة المماثلة عندما لا تكون أزرارها مطبقة.
(2) يخلع معطفه والألبسة المماثلة ويلبسها، ولكن يحتاج إلى مساعدة مباشرة.
(3) يخلع معطفه والألبسة المماثلة ويلبسها، ولكنه يحتاج إلى توجيه لفظي.
(4) يخلع معطفه والألبسة المماثلة ويرتديها بنفسه بكل سهولة وبدون مساعدة.

6 الأزرار والسحاب:
(0) لا يمكنه تطبيق (تزرير) الأزرار الأمامية.
(1) يمكنه أن يطبق الأزرار لوحده من العرى الأمامية.
(2) يستطيع أن يطبق اثنتين من الفتحات الأمامية.
(3) يمكنه أن يطبق ثلاث فتحات أمامية.
(4) يمكنه أن يطبق جميع الفتحات سواء كانت أمامية أو جانبية أو خلفية.

7 ارتداء أنواع الأحذية:
(0) لا يستطيع أن يلبس الحذاء، ولا يتعاون مع الشخص الذي يلبسه الحذاء.
(1) يستطيع أن يلبس الحذاء، ولكن يحتاج إلى مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية.
(2) يستطيع أن يلبس الحذاء بشكل ملائم، ولكن يحتاج إلى توجيهات لفظية.
(3) يستطيع أن يلبس الحذاء بدون مساعدة.
(4) يستطيع أن يلبس الحذاء بسهولة.

8 ربط الحذاء:

(0) لا يستطيع أن يربط حذاءه حتى وإن قدمت له مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية.

(1) يستطيع أن يربط حذاءه فقط إذا أعطي مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية.

(2) يستطيع ربط حذائه، ولكن يحتاج إلى توجيه لفظي.

(3) يستطيع ربط حذائه بدون مساعدة.

(4) يستطيع أن يربط الرباط بسهولة، ويتقن عملية ربط الحذاء.

المجال الثاني: العناية بالذات:

ب. الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالسلامة العامة والنظافة.

1 استعمال المرحاض:

(0) لا يعلن عن حاجته ولا يجعلها معروفة.

(1) يعلن عن حاجته، ولكن في كثير من الأحيان بعد فوات الوقت لتجنب الحوادث.

(2) يعلن عن حاجته ويتجنب الحوادث.

(3) يستخدم المرحاض بشكل مناسب.

(4) يتوقع الحاجة ويستخدم المرحاض بشكل لائق.

2 العناية بنظافة الجسم:

(0) لا يعرف كيف يغسل وجهه ويديه، ويعتني بنظافة أسنانه بنفسه.

(1) يغسل وجهه ويديه، ويعتني بنظافة أسنانه، ولكن يحتاج إلى مساعدة مباشرة مع التوجيه.

(2) يغسل وجهه ويديه، ويعتني بنظافة أسنانه بشكل مقبول عندما يطلب منه.

(3) يغسل وجهه ويديه، ويعتني بنظافة أسنانه بشكل كافٍ بدون مساعدة.

(4) يغسل وجهه ويديه، ويعتني بنظافة أسنانه بشكل كافٍ ويلاحظ نظافتها.

3 العناية بالمظاهر الأخرى (الشعر، والأظافر، والحذاء):

(0) غير قادر على تمشيط شعره، وتلميع حذائه والاعتناء بأظافره.

(1) قادر على تمشيط شعره، وتلميع حذائه، والاعتناء بأظافره، ولكنه يحتاج إلى مساعدة مباشرة وتوجيه لفظي.

(2) يمكنه تمشيط شعره، وتلميع حذائه، والاعتناء بأظافره، ولكنه يحتاج إلى توجيه لفظي.

(3) يمكنه تمشيط شعره، وتلميع حذائه، والاعتناء بأظافره بدون مساعدة.

(4) قادر على تمشيط شعره بطريقة جذابة، وتلميع حذائه، والاعتناء بأظافره بدون مساعدة، ويلاحظ هذه المظاهر كلها.

4 الترتيب والهندام:

(0) لا يستطيع أن يهتم بهندامه وترتيبه.

(1) يصلح هندامه وترتيبه بمساعدة مباشرة مع الإيعاز بالكلام.

(2) يمكنه أن يصلح هندامه، ورتيب نفسه بالتوجيه اللفظي.

(3) يمكنه أن يعتني بترتيبه وهندامه بدون مساعدة.

(4) يرتب نفسه وهندامه، ويلاحظ نفسه بدقة.

5 الممرات والأدراج:

(0) خطر على نفسه وعلى الآخرين.

(1) تصرفاته مأمونة عندما يكون تحت رقابة مباشرة.

(2) تصرفاته مأمونة عندما تكون هنالك رقابة عامة.

(3) يستخدم الممرات والأدراج بطريقة مأمونة.

(4) يشجع الآخرين على التصرف المأمون عند صعود الأدراج، أو السير في الممرات.

6 الوعي للأخطار والدفاع عن النفس:

(0) ليس واعياً للمخاطر، ولا يقوم بأي محاولة لحماية نفسه حتى عندما ما ينبه.

(1) يكون واعياً للمخاطر، ولا يحاول حماية نفسه عندما ينبه باستمرار.

(2) يدرك وجود الخطر، ويحمي نفسه جزئياً، ولكنه يحتاج إلى تذكير أحياناً.

(3) يبدي وعياً للأخطار في بيئته، ويحمي نفسه بشكل ملائم.

(4) يحذر الآخرين من أجل أن يتجنبوا الخطر، ويساعد الآخرين في تجنب الأخطار.

7 قطع الشارع:

(0) ليس واعياً للأخطار في قطع الشارع.

(1) يقف عند مقطع الشارع، ولكن يجب أن يمسك من يده عندما يقطع الشارع.

(2) يقطع الشارع بسلامة عندما يكون مصحوباً مع الآخرين.

(3) يتطلع في جميع الاتجاهات، ويقطع الشارع عندما يكون خالياً.

(4) يمكن أن يساعد الآخرين في قطع الشارع.

8 الحماية من المخاطر المنزلية (الأدوات الحادة، والكهرباء، والسموم):

(0) ليس لديه أية معرفة عن التعامل مع الأدوات الحادة والسموم والكهرباء.

(1) يستطيع أن يستعمل الأدوات الحادة بمساعدة مباشرة وتوجيه لفظي، ويدخل وصلة كهربائية إلى مكانها، ويميز المواد التي يقال له عنها أنها سامة كالكاز والمبيدات الحشرية.

(2) يحتاج إلى توجيه لفظي باستخدام الأدوات الحادة، وتمييز المواد السامة.

(3) يستخدم الأدوات الحادة بشكل مأمون، ويستعمل الأدوات الكهربائية بطريقة آمنة وسليمة، ويدرك ويميز المواد السامة.

(4) يحث الآخرين على ملاحظة قواعد السلامة في استخدام الأدوات الكهربائية والأدوات الحادة.

المجال الثالث: الاتصال:

أ. **المهارات السمعية والبصرية غير اللفظية:**

1 التعبير بالإشارة:

(0) لا يمكن أن يعبر عن نفسه باليد أو بتعابير الوجه.

(1) يعبر عن حاجته بأن يقود السامع باليد إلى ما يريد.

(2) يعبر عن حاجته بالإشارة باليد.

(3) يعبر عما يريد عن طريق سلسلة من الإشارات اليدوية وتعبيرات الوجه.

(4) يستطيع أن يستعمل الإشارة كعامل مساعد على الاتصال اللفظي.

2 التعرف على أصوات في البيئة:

(0) لا يستطيع التصرف على خمسة أصوات في البيئة.

(1) يتعرف على خمسة أصوات بالاسم.

(2) يتعرف على ثمانية أصوات بالاسم.

(3) يتعرف على عشرة أصوات بالاسم.

(4) يتعرف على أصوات جديدة عند حدوثها.

3 التعرف على الصور والأشياء المرئية:

(0) لا يستطيع التعرف على الأشياء أو صور عامة مألوفة.

(1) يتعرف على الأشياء المألوفة بالمطابقة.

(2) يتعرف على الأشياء عندما تسمى له بأن يشير إليها.

(3) يستطيع أن يسمي الأشياء المألوفة.

(4) يستطيع أن يتعرف على أشياء ذات صلة بوصفها مجموعات متجانسة.

4 الاتصال بالعينين (كمتكلم):
(0) لا يتطلع إلى السامع (لا يوجه عينيه نحو السامع).
(1) يتطلع إلى السامع فقط عندما يطلب منه ذلك.
(2) يتطلع إلى السامع مع اتصال مناسب أحياناً بواسطة العينين.
(3) يتطلع إلى السامع مع اتصال مناسب عن طريق العينين.
(4) يستطيع أن ينتقل بعينيه مع أكثر مع شخص في مجموعة.

5 اللعب التمثيلي أو التعبير:
(0) لا يشارك.
(1) يشارك عندما يجد التشجيع.
(2) يشارك بشكل محدود.
(3) يشارك بتشوق وبنجاح.
(4) يشارك بشكل مبدع بشكل لفظي وغير لفظي.

6 الاستماع والإصغاء ضمن مجموعة:
(0) لا يمكنه الاستماع والإصغاء إلى حديث الرفاق والكبار أو القصص أو الموسيقى.
(1) يمكنه الاستماع والإصغاء للرفاق والقصص والموسيقى إذا ذكر باستمرار، وإذا أعطي التوجيه اللفظي لكن سرعان ما يفقد اهتمامه.
(2) يستمع ويصغي إلى الكبار والرفاق والقصص والموسيقى، ويستجيب لهم أحياناً بشكل مناسب، ويحتاج إلى تذكير في بعض الأحيان.
(3) يستمع ويصغي إلى الكبار والرفاق والقصص والموسيقى، ويستجيب لهم بشكل مناسب، ويحاول نقل ما سمعه.
(4) يستمع ويصغي إلى الكبار والرفاق والقصص والموسيقى، ويستجيب لهم بالشكل المناسب، وينقل ما سمعه ويفسره للآخرين، ويشجع الآخرين على الإصغاء.

7 الاستجابة للتعليمات اللفظية:
(0) لا يستجيب للتعليمات.
(1) يستجيب للطلبات البسيطة عندما تكرر له.
(2) يستجيب للتعليمات البسيطة.
(3) يستجيب لسلسلة من الطلبات.
(4) يتذكر ويستجيب للتعليمات اللفظية بعد انقضاء فترة عليها.

8 الاستجابة للدعابة:
(0) لا يستجيب للدعابة أو المزاح.

(1) يستجيب بشكل غير مناسب للدعابة.
(2) يستجيب بشكل مناسب للنكتة الواضحة.
(3) يستجيب بشكل واضح لدعابة كلامية.
(4) يستجيب إلى النكتة الحاذقة.

المجال الثالث: الاتصال:

ب. المهارات اللغوية:

1 وضوح الكلام:
(0) كلامه غير مفهوم، ويستخدم أصواتاً غير متمايزة.
(1) كلامه مفهوم فقط عندما يقرن بالإشارات.
(2) كلامه مفهوم عندما يعرف المستمع موضوع الكلام.
(3) كلامه مفهوم للأشخاص المألوفين لديه، ويستطيع نطق جميع الأصوات التي تتألف منها الكلمة بوضوح.
(4) كلامه مفهوم بسهولة للكبار عامة، ويستطيع نطق كلمات جديدة من أول محاولة.

2 التراكيب اللغوية القصيرة:
(0) لا ينطق أكثر من كلمة في أي تركيب لغوي.
(1) ينطق أكثر من كلمة واحدة في الجملة في كلامه الطبيعي.
(2) في بعض الأحيان يركب كلمات يؤلف فيما بينها تفكيراً مترابطاً.
(3) في معظم الأحيان يركب كلمات تؤلف فيها بينها تفكيراً مترابطاً.
(4) ينتج بشكل طبيعي كلمات وتراكيب تؤلف فيما بينها تفكيراً مترابطاً.

3 نطق الكلام:
(0) يستعمل فقط أصوات غير متمايزة.
(1) الأصوات المتمايزة عنده هي الأحرف الصوتية (العلة).
(2) يستعمل الأصوات الساكنة والعلة في بداية الكلمات بوضوح.
(3) يستطيع نطق جميع الأصوات التي تتألف منها الكلمة بوضوح.
(4) يستطيع نطق كلمات جديدة من أول محاولة.

4 ضبط شدة الصوت ونوعيته:
(0) لا ينظم شدة صوته أو قوته، ولا يكون لصوته وقع مريح.

(1) ينظم صوته عن طريق المساعدة المباشرة والتوجيه اللفظي، ويكون لصوته وقت مريح عندما يذكر بذلك.

(2) يستخدم أحياناً شدة الصوت المناسبة، ويكون لصوته وقع مريح نوعاً.

(3) يستخدم شدة صوت مناسبة، وصوت مريح في المواقف المختلفة.

(4) يشجع الآخرين على استخدام شدة صوت مناسبة، ويتكلم بصوت مريح حتى عندما يكون منفعلاً.

5 القراءة واستعمال الكتب:

(0) لا يحاول ولا يظهر أي اهتمام بالقراءة أو الحصول على منفعة من الكتب.

(1) يلعب بالكتب كألعاب، وأحياناً يظهر اهتماماً بالقراءة.

(2) يقلب الصفحات الموجودة بالكتاب، ويستجيب لبعض الصور المألوفة، ويظهر اهتمامه بمحاولة قراءة الأحرف والكلمات الموجودة بها.

(3) يختار الكتب التي بها صور مألوفة، ويقرأ في كتب الصفوف المبتدئة.

(4) يختار الكتب التي تثير به اهتمامات جديدة، ويستطيع قراءة واستيعاب كتب الصف الثاني.

6 الكتابة:

(0) لا يحاول أن يكتب أو يخط أي شيء.

(1) لا يستطيع أن يكتب أحرفاً مميزة حتى ولو كانت مخطوطة بشكل خطوط مقطعة.

(2) يستطيع أن يكتب أحرفاً مميزة بطريقة التخطيط.

(3) يكتب أحرفاً مميزة وواضحة بطريقة النسخ.

(4) يكتب أحرفاً مميزة عندما تسمى له.

7 المحادثة:

(0) لا يشارك في الحديث.

(1) يشارك في حديث محدود فقط مع أشخاص مألوفين.

(2) يشارك في محادثة عندما يطلب منه.

(3) يشارك في الحديث مع اثنين أو ثلاثة أشخاص.

(4) يشارك تلقائياً في الحديث، ويضيف إلى المحادثة.

8 البناء اللغوي (القواعدي):

(0) لديه تراكيب لغوية بسيطة تتكرر خطأ حتى بعد تصحيحها.

(1) يمكن أن يستعمل التراكيب اللغوية البسيطة في سياقها الصحيح عند تذكيره فقط.
(2) يستعمل التراكيب اللغوية البسيطة بشكل مناسب، ويحتاج أن يصحح له أحياناً.
(3) يستعمل التراكيب اللغوية البسيطة.
(4) يمكنه أن يصحح التراكيب اللغوية لأقرانه.

المجال الرابع: المعرفة الأساسية:

أ. **المفاهيم الأساسية:**

1 الأحجام:
(0) لا يميز الفروق في الأحجام.
(1) يمكنه أن يكتشف الفروق في الحجم بالمقارنات الحسية.
(2) يمكنه التمييز بين حجمين مختلفين بالمقارنة.
(3) يمكنه اكتشاف الفروق في العلاقات الحجمية بالمحاولة والخطأ.
(4) يمكنه تقدير الفروق في العلاقات الحجمية بصرياً.

2 الأشكال:
(0) لا يمكنه المطابقة بين الأشكال المتماثلة.
(1) يمكنه المطابقة بين الأشكال المتماثلة.
(2) يمكنه أن يتعرف بالإشارة أو بالفعل أو باللفظ على النجمة/ مربع/ دائرة.
(3) يمكنه أن يتعرف بالإشارة أو بالفعل أو باللفظ على مستطيل/ مثلث.
(4) يمكنه أن يتعرف بالإشارة أو بالفعل أو باللفظ على مكعب/ مخروط/ كرة/ أسطوانة.

3 مفهوم العدد:
(0) لا يميز بين الأشياء على أنها واحد أو أكثر.
(1) يميز بين الأشياء على أنها واحد أو أكثر.
(2) يميز بين أشياء من حيث كونها: قليل، وبعض، والآخر، والأكثر.
(3) يمكنه أن يكون مجموعة عناصرها مؤلفة من: 1، 2، 3، 4، 5 من العناصر.
(4) يمكنه أن يكون مجموعات عناصرها مؤلفة من: 6، 7، 8، 9، 10 من العناصر.

4 التعرف على النقود وصرفها:

(0) لا يمكنه التعرف على قطع النقود أو صرفها.

(1) يستطيع أن يميز بين النقود الحقيقية والكاذبة، ويعرف خمسة قروش تساوي شلن (قطع الخمسة قروش).

(2) يستطيع التعرف على قطع القروش والشلن والعشرة قروش وصرفها.

(3) يتعرف على جميع القطع المعدنية للنقود، ويستطيع صرف قطعة الربع دينار، وكم تساوي من القطع الأخرى.

(4) يتعرف على القطع النقدية الورقية، ويستطيع صرفها.

5 الطقس:

(0) لا يميز لفظ المطر والثلج.

(1) يميز لفظا المطر، والثلج، والشمس.

(2) يميز لفظا المطر، والثلج، والشمس، والريح، والغيوم.

(3) يميز بين ظروف الطقس المألوفة: البرد، والحر، والشتاء.

(4) يدرك المقصود بالنشرة الجوية.

6 الحيوانات:

(0) لا يمكنه التعرف على الحيوانات البيتية الأليفة.

(1) يمكنه التعرف على الحيوانات المنزلية بتسميتها أو التأشير إليها.

(2) يمكنه التعرف على خمس حيوانات (فيما يمكن مشاهدته في حديقة الحيوانات) بتسميتها أو التأشير إليها.

(3) لديه معلومات أساسية عن حيوانات البيئة المحلية.

(4) يستطيع أن يصنف الحيوانات إلى فئات أو أصناف.

7 تعيين أماكن الأشياء:

(0) لا يستطيع تعيين أماكن الأشياء التي تستعمل في العادة.

(1) يمكن أن يعين مكان شيء عندما يوصف له كيف يجده.

(2) يمكنه أن يعين أماكن الأشياء المستعملة يومياً.

(3) يمكنه أن يعين أماكن بعض الأشياء التي قد لا تستعمل دائماً.

(4) يمكنه أن يعين المكان المناسب لحفظ الأشياء الجديدة مع أخرى من النوع نفسه.

8 المهن والحرف:
(0) ليس عنده أية فكرة عن العامل أو صاحب العمل.
(1) يعرف مهنة والده فقط.
(2) يعرف عن خمس مهن.
(3) يميز بين الناس الذين يعملون كمستخدمين أو مهنيين أو أصحاب عمل (مستخدمين).
(4) يستطيع أن يصف عدة أعمال من أسمائها.

المجال الرابع: المعرفة الأساسية:

ب. الوعي والمعلومات العامة:

1 الأصدقاء وأفراد العائلة:
(0) لا يعرف رفاقه بالاسم.
(1) يعرف اثنين من رفاقه بالاسم.
(2) يعرف خمسة من رفاقه بالاسم.
(3) يمكنه أن يسمي جميع معارفه وأفراد أسرته.
(4) يمكنه أن يسمي (لفظاً) جميع معارفه وأفراد أسرته من الذاكرة.

2 الألوان الأساسية:
(0) لا يمكنه أن يطابق بين الألوان المتماثلة.
(1) يمكنه المطابقة بين الألوان المتماثلة.
(2) يمكنه اختيار أي لون يسمى له من بين تسعة الألوان الأساسية.
(3) يمكنه تسمية الألوان الأساسية التسعة.
(4) يمكنه تسمية ألوان غير أساسية، مثل: رمادي، وزهري، وبيج.

3 الأيام:
(0) لا يعرف أياً من أسماء أيام الأسبوع.
(1) يمكن أن يسرد أيام الأسبوع سرداً.
(2) يتعرف على يوم معين بالاسم المعين.
(3) يعرف مفهوم أمس وغداً، ويسمي اسم هذين اليومين.
(4) يمكن له أن يسمي اسم اليوم السابق لأمس أو التالي لغد (قبل البارحة أو بعد غد).

4 الأشهر:

(0) لا يعرف اسم أي من أشهر السنة.

(1) يسمي ثلاثة شهور على الأقل.

(2) يسمي (12) شهراً.

(3) يعرف اسم الشهر الحالي والشهر السابق والتالي.

(4) يعرف أي الأشهر في كل من فصول السنة.

5 قياس الطول:

(0) ليس عنده أية فكرة عن قياس الطول أو المسافة.

(1) يعرف معنى المصطلحات: قريب، وبعيد، وقصير، وطويل.

(2) يمكنه المقارنة بين المسافات من حيث: (أيهما أطول من...، أو أقصر من...).

(3) يمكنه قياس مسافة باستخدام مسطرة بالسنتيمترات.

(4) يمكنه قياس مسافة باستخدام متر، أو بأجزاء المتر، وأجزاء السنتيمترات.

6 مفهوم الزمن:

(0) لا يعرف معاني: الصباح، والظهر، والمساء، والليل.

(1) يعرف معاني الأوقات المذكورة.

(2) يعرف معاني: اليوم، والأمس، والغد.

(3) يعرف معاني مثل: حالاً، وفيما بعد، والحاضر، وقبل، وبعد.

(4) يستخدم كثيراً من مفاهيم الوقت في حديثه العادي.

7 قراءة الساعة:

(0) لا يعرف قراءة الساعة.

(1) يقرأ الوقت بالإشارة إلى العقرب الكبير على الساعة.

(2) يمكنه أن يحدد الوقت حتى نصف ساعة.

(3) يمكنه أن يحدد حتى فترة ربع ساعة وخمس دقائق.

(4) يمكنه أن يحدد الوقت بالساعة والدقيقة.

8 الاتجاهات:

(0) لا يستجيب بشكل معقول للمفاهيم التي تتضمن الاتجاهات.

(1) يقوم بأفعال تتضمن استجابة إلى مفاهيم مثل: إلى أعلى، وإلى أسفل، وإلى الداخل، وإلى الخارج.

(2) يقوم بأفعال تتضمن استجابة إلى مفاهيم مثل: فوق، وتحت، وقرب، وبعيد، وأعلى، وأوطأ.

(3) يقوم بأفعال تتضمن استجابة إلى مفهومي: يمين، ويسار.
(4) يقوم بأفعال تتضمن استجابة إلى مفاهيم: مقابل، والضد، والتالي.

المجال الخامس: استعمال الجسم:

أ. **المهارات الحس حركية.**

1 تسلق الدرج:
(0) لا يستطيع صعود الدرج أو نزوله حتى مع المساعدة المباشرة والتوجيه اللفظي.
(1) يمكنه الصعود والنزول فقط عندما يمسك شخص بيده.
(2) يمكنه الصعود والنزول باستعمال قدميه بالتناوب، ولكن يظل ممسكاً بالدرابزين.
(3) يمكنه الصعود والنزول باستعمال قدميه بالتناوب وبدون مساعدة.
(4) يمكنه أن يصعد الدرج وينزله بدون مساعدة حتى عندما يحمل بيده بعض الأشياء الخفيفة.

2 التوازن (في المشي على خط مستقيم مرسوم):
(0) لا يستطيع المشي بتوازن لثلاث خطوات بدون أن يمسكه أحد.
(1) يستطيع المشي خمس خطوات إذا أمسك بيده أحد.
(2) يستطيع المشي خمس خطوات بدون مساعدة.
(3) يستطيع أن يمشي عشر خطوات بدون مساعدة أحد.
(4) يستطيع أن يمشي بشكل طبيعي.

3 استخدام الكرة:
(0) لا يمكنه رمي الكرة، ولا يستطيع رد الكرة ومسكها حتى عندما تقدم له مساعدة مباشرة وتعليمات مباشرة.
(1) يمكنه رفس الكرة ورميها، ولكنه يفشل في التحكم بالاتجاه، ويستطيع فتح يديه في تلقيها.
(2) يمكنه رفس الكرة بالاتجاه المطلوب في مدى لا يتجاوز (10) متر، ويستطيع رد الكرة ومسكها إذا كانت على مستوى يديه.
(3) يستطيع ضرب الكرة بالاتجاه المطلوب إلى مدى يزيد عن (10) متر، ويستطيع أن يرد الكرة خمس مرات بيد واحدة، ويستطيع أن يمسك الكرة حتى ولو كانت مرتفعة عن يديه.
(4) يرد الكرة بشكل جيد ويتحكم بها وهي متحركة ويرمي الكرة بشكل صحيح ومتناسق ويستطيع أن يركض إلى الكرة وأن يمسكها.

4 الحجل (مسافة 7 أمتار تقريباً):
(0) لا يستطيع أن يحجل حتى مع المساعدة والتوجيه.
(1) يستطيع أن يحجل لمسافة قصيرة مع المساعدة والتوجيه.
(2) يستطيع أن يحجل لمسافة بدون مساعدة ولكن لا يحافظ على نمط الحركة.
(3) يستطيع أن يحجل لمسافة بدون مساعدة.
(4) يستطيع أن يحجل باتجاه مستقيم أو بشكل دائري.

5 رسم الخط:
(0) لا يستطيع رسم خط مستقيم.
(1) يستطيع رسم خط فوق آخر منقط.
(2) يستطيع رسم خط مستقيم دون مساعدة.
(3) يستطيع أن يوصل بين مجموعة من النقاط.
(4) يستطيع أن يلون داخل خطوط الشكل المرسوم.

6 سكب السوائل (من الإبريق إلى كوب):
(0) لا يستطيع أن يسكب السائل في كوب.
(1) يستطيع أن يسكب السائل، ولكن مع إراقة كمية كبيرة منه.
(2) يستطيع أن يسكب السائل في كوب دون أن يريق إلا القليل منه.
(3) يستطيع أن يسكب السائل بدون أن يريق منه شيئاً.
(4) يستطيع أن يملأ عدة أكواب بسهولة.

7 ثني الورق:
(0) لا يستطيع ثني ورقة من منتصفها.
(1) يستطيع ثني الورقة من منتصفها، ولكن ليس بالتساوي.
(2) يستطيع ثني الورقة من منتصفها مع تطابق الزوايا.
(3) يستطيع ثني الورقة من منتصفها مرة ثم ثنيها مرة أخرى في المنتصف.
(4) يستطيع ثني الورقة على شكل مثلث.

8 رسم الوجه:
(0) لا يستطيع رسم وجه له معالم مميزة.
(1) يستطيع رسم شكل وجه مميز.
(2) رسم العينين، والأنف، والفم، في أماكنها الصحيحة.

(3) رسم العينين، والأنف، والفم، وكذلك الشعر والأذنين في أماكنها الصحيحة.

(4) يرسم للوجه تعابير متعددة.

المجال الخامس: استعمال الجسم:

ب. اللياقة البدنية والعادات الصحية.

1 تنظيف الأنف (المخط):

(0) لا يمخط حتى عندما يكون هناك ضرورة لذلك، ولو نبه.

(1) يمخط فقط عندما يطلب منه.

(2) يمخط، ولكن يحتاج إلى من يذكره أحياناً.

(3) يمخط أنفه عند الضرورة.

(4) يمخط أنفه بشكل لا يلفت انتباه الآخرين.

2 الأظافر:

(0) لا ينظف أظافره حتى عندما يكون ذلك ضرورياً، أو عندما يطلب منه ذلك.

(1) يحتاج إلى تنبيه متكرر لينظف أظافره.

(2) يحتاج إلى تذكير في بعض الأحيان.

(3) ينظف أظافره بتوجيه ذاتي.

(4) يشجع الآخرين على المحافظة على نظافة الأظافر.

3 وضع القامة:

(0) لا يستجيب بالشكل الصحيح عندما يطلب منه الجلوس أو الوقوف أو المشي منتصب القامة.

(1) يحتاج إلى تنبيه ليتخذ قامة معتدلة.

(2) يحتاج في بعض الأحيان إلى تنبيه ليتخذ قامة معتدلة.

(3) يتخذ قامة معتدلة من تلقاء نفسه.

(4) يشجع الآخرين على اتخاذ الوضع الصحيح في قاماتهم.

4 النظافة والمظهر:

(0) يهمل مظهره العام، وليس لديه أي اهتمام بالنظافة على الدوام.

(1) يتفقد مظهره العام دوماً، ويبقى نظيفاً بشكل معقول عندما ينبه إلى ذلك ويذكر.

(2) يتفقد مظهره العام دوماً، ويبقى نظيفاً ولكنه يحتاج إلى تنبيه أحياناً.

(3) يتفقد مظهره العام، ويحافظ على نظافته من تلقاء نفسه.

(4) يحافظ على نظافته باستخدام ملابس واقية بشكل صحيح (مريول)، ويشجع الآخرين على أن يكونوا منتبهين لمظهرهم.

5 الركض:

(0) لا يستطيع أن يركض لمسافة (10) أمتار.

(1) يركض لمسافة (100) متراً، ولكنه يحتاج إلى (4) وقفات.

(2) يركض لمسافة (100) متراً، ويحتاج وقفة واحدة للراحة.

(3) يركض لمسافة (100) متراً، بدون توقف.

(4) يركض لمسافة (100) متراً، بأقل من (25) ثانية.

6 ثني الركبة:

(0) لا يستطيع أن يجلس القرفصاء وأن يوازن نفسه.

(1) يستطيع ثني ركبته لمرة واحدة.

(2) يستطيع أن يثني ركبته لثلاث مرات.

(3) يستطيع أن يثني ركبته خمس مرات بشكل جيد.

(4) يستطيع أن يثني ركبته أكثر من خمس مرات.

7 لمس إصبع القدم:

(0) لا يستطيع أن يلمس بيده إصبع قدمه بدون ثني ركبته.

(1) يستطيع أن يلمس بيده أصابع قدميه دون أن ثني ركبته.

(2) يلمس أصابع قدميه خمس مرات.

(3) يلمس أصابع قدميه عشر مرات.

(4) يلمس الأرض بقبضة يده.

8 الارتفاع بالجسم:

(0) لا يستطيع أن يرفع جسمه عن الأرض.

(1) يرفع جسمه عن الأرض بدون صعوبة واضحة.

(2) يؤدي رفعة واحدة.

(3) يرفع جسمه ثلاث مرات.

(4) يرفع جسمه أكثر من ثلاث مرات.

المجال السادس: التكيف الاجتماعي والشخصي:

أ. **التكيف الاجتماعي:**

1 اللياقة في التعامل مع الآخرين:

(0) يصدر عنه سلوك مستهجن، مثل: الكلام عن قرب، والنفخ والتجشؤ في وجوه الآخرين، وتقبيل الآخرين والتمسح بهم، ومعانقتهم والتعلق الزائد بهم.

(1) تصدر عنه بعض السلوكات المستهجنة، ولكنه يكف عنها بالتنبيه المتكرر.

(2) تصدر عنه بعض السلوكات المستهجنة، ولكنه يكف عنها إذا أشعر أنها مزعجة للآخرين.

(3) سلوكه مهذب، لا تصدر عنه سلوكات مستهجنة.

(4) يلاحظ نفسه بانتباه، ويلاحظ سلوكات الآخرين، ويتضايق من السلوك المستهجن.

2 السلوك النمطي المتكرر:

(0) يكرر أشكالاً من السلوك غير مألوفة مثل: تحريك يديه بشكل مستمر، وضرب قدميه مع بعضهما البعض، ويلطم ويخمس ويحك جسمه باستمرار، والمشي ذهاباً وإياباً في الغرفة باستمرار، والبقاء برأسه مائلاً، والمشي على رؤوس الأصابع باستمرار، ويمشي وأصابعه في أذنيه أو على رأسه.

(1) تصدر عنه أشكال السلوك غير المألوفة السابقة، لكن سرعان ما يكف عنها إذا ما نبه إليها، وأعطي التوجيه اللفظي المناسب.

(2) لا تصدر عنه أشكال من السلوك غير مألوفة، لكنه يحتاج إلى تنبيه في بعض الأحيان.

(3) لا تصدر عنه سلوكات غير مألوفة من تلقاء نفسه.

(4) لا يلاحظ عليه سلوك غير مقبول، ويلاحظ تصرفاته، ويلاحظ الآخرين ويشجعهم على اتباع السلوك المقبول.

3 الخجل والانطواء:

(0) منطو على نفسه، يخجل خاصة في المواقف الاجتماعية، يبدو خاملاً لا يتفاعل مع الأفراد الذين حوله، والمواقف التي يوضع بها.

(1) يحاول مشاركة الجماعة في نشاطها عندما يكون معه مرافق يطمئن إليه، ولكنه يخشى البقاء مع الجماعة، ويفضل أن يكون لوحده.

(2) يشارك الجماعة نشاطاتها، ولكنه لا يختلط بشكل جيد.

(3) يشارك الجماعة نشاطاتها، ويكون مبادراً أحياناً في التعرف على الجماعة، والقيام بنشاطاتها.

(4) لا يبدو عليه الخجل أو الحرج من الجماعة، ويحاول أن يندمج مع الجماعة، ويكون مبادراً في أكثر الأحيان.

4 التقيد بالقيم والأخلاق:

(0) كثيراً ما يسوق أو لوحظ أنه يسرق أو يكذب باستمرار، أو يقلب الحقيقة لمصلحته الخاصة.

(1) أحياناً يسرق أو يلاحظ عليه السرقة، ويقول الصدق عندما تكون الحقيقة معروفة للسامع.

(2) يحاول الاستيلاء على ممتلكات الآخرين دون استئذان لكن يعيدها، ويقول الصدق عندما لا يخشى النتائج.

(3) مؤتمن لا يأخذ ممتلكات غيره دون استئذان، ويقول الحق مهما كانت النتائج.

(4) يشجع الآخرين أن يكونوا أمناء وصادقين.

5 الامتثال للجماعة:

(0) سلبي لا يتقيد بالقواعد أو المواعيد أو الأوامر أو القوانين في أكثر الأحيان.

(1) أحياناً يتقيد بالقواعد والمواعيد والأوامر والقوانين إذا كان هنالك مصدر للسلطة يرغمه على ذلك.

(2) أحياناً يتقيد بالقواعد والقوانين والأوامر والمواعيد إذا نبه إليها وبوجود توجيه لفظي.

(3) يتقيد بالقواعد والقوانين والأوامر والمواعيد من تلقاء نفسه.

(4) يراعي قواعد السلوك الاجتماعي، ويمتثل للقواعد والقوانين والأوامر، ويحافظ على مواعيده، ويشجع الأفراد الآخرين على الامتثال للجماعة وقوانينها وأوامرها وقواعدها.

6 احترام الآخرين:

(0) لا يحترم الآخرين ويستغلهم ويفسد تجمعهم، ويكون سبباً في شجارهم، وإيقاعهم بالمشاكل، ويفسد تجمعهم، ولا يعطيهم أي اعتبار.

(1) يراعي وجود أشخاص آخرين إذا كان هناك مصدر مباشر للسلطة.

(2) يحترم الآخرين ويقدرهم ويشاركهم باحترام إذا كان هنالك إشراف عام وتوجيه لفظي.

(3) يحترم الآخرين، ويقدرهم، ويشاركهم باحترام من تلقاء نفسه.

(4) يحث الآخرين، ويشجعهم على احترام بعضهم البعض، وتقدير مشاعرهم، ويكون قدوة لهم في اتباع ذلك.

7 السلوك العدواني اللفظي:

(0) يهدد، ويصرخ، ويستخدم لغة بذيئة، وإشارات تهديد.

(1) لا يلجأ إلى السلوك العدواني اللفظي بوجود مصدر للسلطة، وتوجيه لفظي بدون أن يكون هنالك سبب ضروري.

(2) لا يلجأ إلى السلوك العدواني اللفظي بوجود إشراف عام.

(3) كلامه مهذب، وهادئ عموماً، ولا يصرخ بدون مبرر كاف، ويقوم بذلك من تلقاء نفسه.

(4) كلامه مهذب، وهادئ عموماً، ولا يصرخ بدون مبرر كافٍ، ويشجع الآخرين على الاتصاف بذلك، ويلاحظ سلوكهم.

8 السلوك العدواني الجسمي (الفيزيائي):

(0) يعتدي على الآخرين بسلوكات من مثل: الدفع، والخمش، والقرص، والعض، والضرب، والخنق، ويتلف ممتلكات والديه أو الآخرين عن طريق التمزيق، وتوسيخ الممتلكات وكسر النوافذ، وإغلاق المرحاض بالأوراق، وإشعار النار بالممتلكات.

(1) يلجأ إلى السلوك العدواني (الفيزيائي) أحياناً، ولكن سرعان ما يكف عن مثل هذا السلوك إذا كان هنالك مصدر مباشر للسلطة.

(2) يلجأ إلى السلوك العدواني الفيزيائي أحياناً، ولكن سرعان ما يكف عن ذلك إذا كان هنالك إشراف عام وتوجيه لفظي.

(3) منضبط، ويكبح نفسه، ولا يبدو عليه عدوانية في تصرفاته.

(4) يشجع الآخرين على الانضباط، ويكبح النفس، ويبتعد عن العدوانية في التصرف.

المجال السادس: التكيف الاجتماعي والشخصي:

ب. التكيف الشخصي.

1 المزاج:

(0) يظهر عليه بعض الأعراض الآتية: متقلب المزاج، ويصرخ وهو نائم، وعندما ينزعج قد يتقيأ ويبكي دون سبب واضح.

(1) يظهر نوبات عصبية أحياناً، أو ينزوي بعيداً، ويضطرب لأسباب غير واضحة أو غير معقولة.

(2) في بعض الأحيان يكون مزاجه متقلباً إذا تعرض للضبط الجسماني.

(3) نادراً ما يتحد مزاجه ويستجيب بشكل مناسب.

(4) يبدو عليه الارتياح والرضا والتفاعل، ومنضبط بشكل معقول، ويعبر عن مشاعره بصدق.

2 الصحة النفسية والعقلية:

(0) تبدو عليه أعراض مرضية متطرفة، مثل: الوساوس، ونوبات الصرع، وأحلام اليقظة المتطرفة، وتوهم المرض، والهستيريا باستمرار.

(1) تظهر عليه أمراض مرضية بعض الأحيان.

(2) تظهر عليه أعراض مرضية خفيفة عندما يواجه بضغوط خارجية وداخلية.

(3) سلوكه طبيعي لا يتطرف في سلوكه، ولكن يلاحظ عليه بعض السلوكات غير التكيفية في بعض الأحيان.

(4) سلوكه طبيعي لا يتطرف في سلوكه، ولا يظهر أي سلوك دال على أعراض مرضية أو سوء التكيف.

3 مدى الحاجة للرعاية والحنان:

(0) يتمسح بالكبار، ويتعلق بهم لجذب انتباههم بأية طريقة وبشكل ملح.

(1) تصدر عنه دائماً سلوكات من مثل: الكلام الزائد، والبكاء، لجذب انتباه الآخرين إليه، والحصول على حنانهم ورعايتهم.

(2) تبدو عليه أحياناً بعض السلوكات المستهجنة التي عرضها جذب الاهتمام والحصول على الحنان، ويستجيب للحنان بشكل غير ملائم.

(3) يتقبل الحنان ويستجيب له بشكل غير ملائم، لكنه لا يطالبه بإلحاح.

(4) يتقبل الحنان، ولا يطلبه بإلحاح ويستجيب له بشكل ملائم.

4 مقاومة الإحباط:

(0) متبلد، وغير واعٍ لمواقف الإحباط، ويبدو عليه الذهول، أو الهيجان دون سبب ظاهر.

(1) ينفعل بشدة، أو ينسحب بعيداً، أو يلجأ للسلوك العدواني لموقف إحباط بسيط.

(2) مواف الإحباط المتوسطة الشدة تستدعي فيه دفاعات من نوع الانفعال أو الانسحاب العدواني أو السلوك غير اللفظي.

(3) يلجأ في الحالات التي يكون فيها الإحباط شديداً إلى سلوكات دفاعية من نوع العدوان أو الانفعال والانسحاب.

(4) يبدي محاولات معقولة واقعية لمواجهة مواقف الفشل والإحباط.

5 تقديره لذاته ولقدراته:

(0) غير واعٍ لذاته أو قدراته.

(1) تقديره لذاته غير واقعي حتى عندما يكون الموضوع محدداً وواضحاً.
(2) تقديره لذاته واقعي إذا كان الموقف واضحاً ومحدداً، وكان هنالك توجيه مباشر.
(3) في كثير من الأحيان يدرك الحدود التي يمكن أن يتصرف فيها.
(4) تقديره لذاته واقعي ويعرف حدوده، ويمكن أن يكوّن تقديراً عن غيره.

6 السلوك الجنسي:
(0) ينزع إلى أنماط السلوك الجنسي المنحرف، بدون وعي أو ضابط.
(1) ينزع إلى السلوك الجنسي المنحرف، ولكنه يكبح نفسه أمام ضبط الكبار وتوجيههم.
(2) ينزع إلى السلوك الجنسي، ولكن يضبط نفسه بوجود الآخرين.
(3) نادراً ما ينزع إلى السلوك الجنسي المنحرف، ويضبط نفسه بتوجيه عام.
(4) منضبط في سلوكه الجنسي.

7 مستوى النشاط:
(0) لا يهدأ، ولا يستقر على حال، ومهذار يتكلم أو يصدر عنه أصوات بشكل غير منقطع.
(1) تصدر عنه السلوكات السابقة في أكثر الأحيان، ولكن يمكن ضبطها بواسطة الضبط والإشراف والتوجيه المباشر.
(2) تصدر عنه السلوكات السابقة في أكثر الأحيان، ولكن يمكن ضبطه إذا كان هنالك إشراف عام.
(3) تصدر عنه السلوكات السابقة أحياناً، ويمكن ضبطه عن طريق الإشراف العام.
(4) معتدل في حركته ونشاطه وكلامه.

8 التصرفات المستهجنة:
(0) يمارس عادات وتصرفات غير مقبولة مستهجنة مثل: العبث بالنفايات، واللعب بالبصاق والبراز، ويلوك أو يمص أصابعه أو أجزاء أخرى من جسمه.
(1) تصدر عنه تصرفات مستهجنة دائماً، ولكن يمكن ضبطها إذا كان هنالك إشراف وتوجيه مباشر.
(2) تصدر عنه تصرفات مستهجنة دائماً، ولكن يمكن ضبطها إذا كان هنالك إشراف عام.
(3) تصدر عنه تصرفات مستهجنة أحياناً، ولكن سرعان ما يضبط نفسه من تلقاء نفسه.
(4) يحاول أن يكون مهذباً، ولبقاً، ويلاحظ نفسه ويلاحظ الآخرين.

مقياس السلوك التكيفي

نموذج تسجيل الإجابات

الاسم: .... تاريخ الاختبار: ....

شهر سنة اسم الفاحص: ....

العمر: ....

الجنس: ....

الصفحة النفسية:.

	السلوك الاجتماعي	العناية بالذات	الاتصال	المعلومات الأساسية	استعمال الجسم	التكيف الاجتماعي والشخصي	المجموع
الدرجة							

ملاحظات الفاحص – من حيث:

1. تعاون الأهل في تقديم المعلومات: ....
....
تعاون المفحوص وتجاوبه: ....
....

التقويم:

(1) مستوى الأداء مقارنة مع معيار العادي: ....
....

(2) جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء: ....
....

(3) تقدير القابلية للتدريب والتأهيل: ....
....

أدوات التقويم وأساليبه:

التخلف العقلي:

1. يجب أن تناسب أساليب وأدوات التقويم الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي والتي تعتمد في المقام الأول على التكامل الحسي.
2. يجب أن تتم عملية تقويم التلاميذ وفقاً للتقويم المستمر الذي يمكن من خلاله تطبيق العديد من أساليب التقويم المختلفة والمتنوعة، كالاختبار الكتابي أو الشفهي كل حسب قدراته البدنية والحركية أو اختبارات الملاحظة.

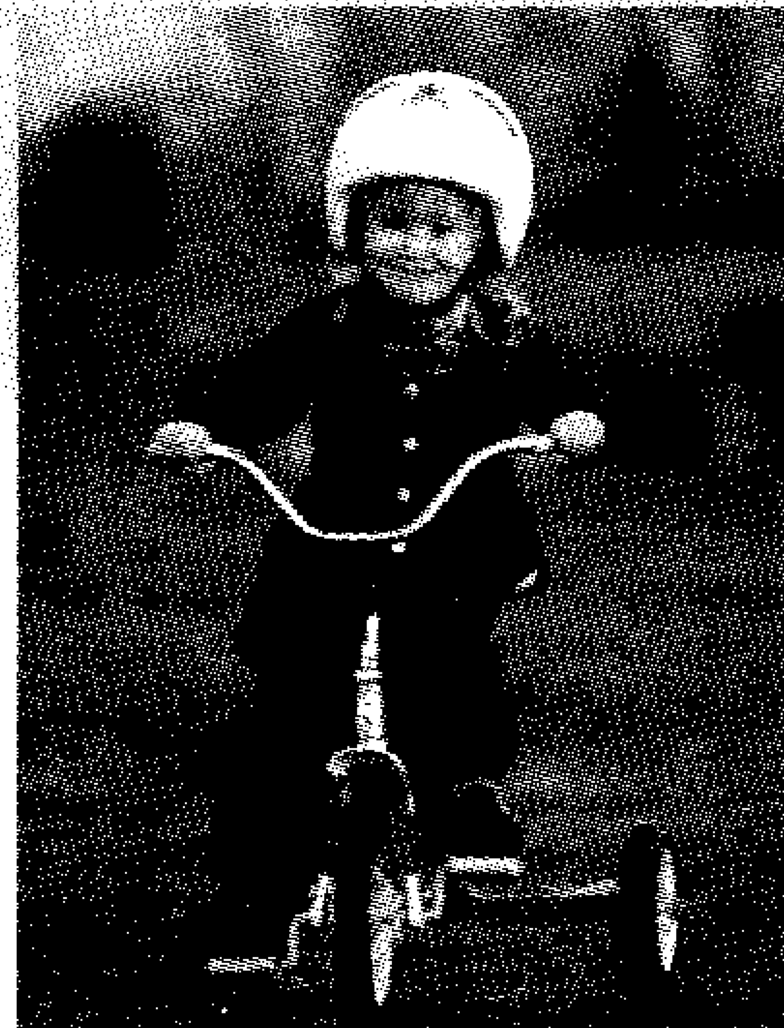
طرائق التدريس:

الاعتبارات الأساسية لتدريس المعاقين عقلياً:

تعد عملية تدريس المعاقين عقلياً عملية بالغة الصعوبة، وتحتاج إلى أكبر قدر من الحيطة والحذر، ولذلك فهي تعتمد على عدد من الاعتبارات، والتي يجب مراعاتها عند تدريس المعاقين عقلياً، ولعل من أبرزها ما يأتي:

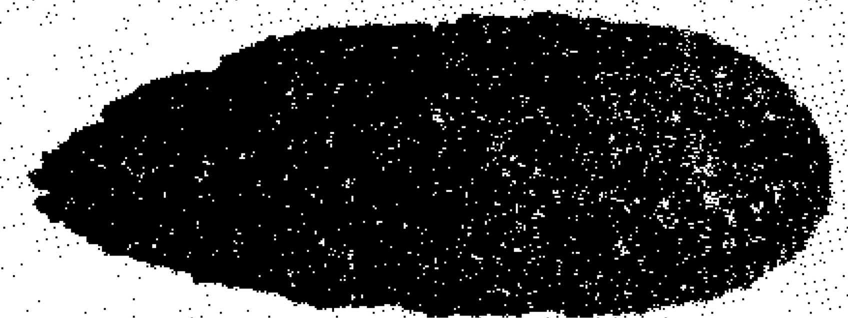
1. أن يمر الطالب بخبرة نجاح، وذلك بالعمل على تنظيم المادة التعليمية، واتباع الوسائل التي تقود الطالب إلى التوصل إلى الإجابة الصحيحة، وتقديم بعض الإرشادات والتلميحات عند الضرورة، مع الإقلال من الاختبارات في استجابة الطالب. فإرشاد الطالب للإجابة الصحيحة يكون بتكرار السؤال بالكلمات نفسها.
2. تقديم تغذية راجعة: وذلك بأن يعرف الطالب نتيجة عمله بعد أدائه مباشرة، ولذلك يجب أن ينظم الدرس بطريقة تسهل على الطفل معرفة استجابته وتصميمها في حالة الخطأ.
3. تعزيز الاستجابة الصحيحة: حيث يجب أن يكون التعزيز مباشراً وواضحاً في حالة قيام الطفل بأداء استجابة صحيحة.
4. التعزيز يكون مادياً، مثل: الحلوى أو معنوياً مثل: الاستحسان الاجتماعي والمديح والإطراء، وما إلى ذلك.
5. تحديد أقصى مستوى أداء يجب أن يصل إليه الطفل: يجب أن تراعى في المادة التعليمية المستوى الذي يمكن أن يؤديه الطفل، وذلك بأن لا تكون سهلة جداً أو صعبة جداً، مما يؤدي إلى إحباطه.
6. الانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى: يجب أن يسير موضوع الدرس وفق خطوات منظمة متتابعة بحيث تكمل كل خطوة الخطوة السابقة لها، وتقود للخطوة اللاحقة، وتسير من السهل للصعب.
7. نقل التعليم وتعميم الخبرة: وذلك عن طريق تقديم المفهوم نفسه في مواقف مختلفة وعلاقات متعددة مما يساعد على نقل وتعميم العناصر الهامة في الموقف الذي سبق تعلمه إلى مواف جديدة.

8. التكرار بشكل كاف لضمان التعلم: فالأطفال المعاقون عقلياً يحتاجون إلى تكرار أكثر من خبرة، وربط بين المهارة المتعلمة والمواقف المختلفة، وذلك للاحتفاظ بها وعدم نسيانها.
9. التأكد من احتفاظ الطفل بالمفاهيم التي سبق تعلمها: وذلك بإعادة تقديم المادة التعليمية التي سبق أن تعلمها بين فترة وأخرى.
10. ربط المثير بالاستجابة: من الضروري العمل على ربط المثير باستجابة واحدة فقط في المراحل المبكرة من التعليم.
11. تشجيع الطفل للقيام بمجهود أكبر: وذلك عن طريق تعزيز الاستجابة الصحيحة، والتنويع في طرق عرض المادة التعليمية، والتشجيع اللفظي من قبل المدرس.
12. تحديد عدد المفاهيم التي ستقدم في فترة زمنية معينة: من أجل عدم تشتيت انتباه الطفل بمحاولة تعليمه عدة مفاهيم في موقف تعليمي واحد، بل يكتفي بعرض مادة تعليمية واحدة جديدة في فترة زمنية محددة، وذلك بعد أن تصبح المادة التعليمية السابقة مؤلفة لديه.
13. ترتيب وتنظيم المادة التعليمية، واتباع تعليمات مناسبة لتركيز الانتباه: إن ترتيب وتنظيم المادة التعليمية بطريقة تساعد على تركيز انتباه الطفل وتوجيهه يساعد على الانتباه للتعليمات في المواقف التعليمية، وبالتالي تسهل عملية التعلم.
14. تقديم خبرات ناجحة: إن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ممن يواجهون الفشل باستمرار أو ينمو لديهم عدم القدرة على تحمل الإحباط، واتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي، بالإضافة إلى بعض المشكلات السلوكية التي قد تؤدي إلى رفضهم اجتماعياً، ولذا فإن من أفضل الطرق للتعامل مع هذه المشكلات تنظيم برنامج يومي يقدم بعض المهارات التي يمكن أن يحقق الطفل النجاح.



الفصل الثالث:

التوحد Autism



التوحد Autism

"التوحد هو حالة من حالات الإعاقة التي لها تطوراتها، وتعوق بشكل كبير طريقة استيعاب المخ للمعلومات ومعالجتها. كما أنها تؤدى إلي مشاكل في اتصال الفرد بمن حوله، واضطرابات في اكتساب مهارات التعلم والسلوك الاجتماعي".

وتظهر إعاقة التوحد بشكل نمطي خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل لكل حوالي (15-20) مولوداً في(10.000)، وتفوق نسبة إصابة الصبية أربع مرات نسبة إصابة البنات. ويحيا الأشخاص المصابون بهذا النوع من الإعاقة حياة طبيعية وتجدها منتشرة في جميع بلدان العالم وبين كل العائلات بجميع طوائفها العرقية والاجتماعية.

الأسباب التي تؤدى إلي التوحد:

لا يوجد سبب معروف لهذا النوع من الإعاقة، لكن الأبحاث والدراسات تميل الى:

- ربطه بالاختلافات البيولوجية والعصبية للمخ، لكن الأعراض التي تصل إلى حد العجز وعدم المقدرة على التحكم في السلوك والتصرفات يكون سببها خلل ما في أحد أجزاء المخ.
- أو إرجاعه ذلك إلى أسباب جينية، لكن لم يتم تحديد الجين الذي يرتبط بهذه الإعاقة بشكل مباشر.
- كما أن العوامل التي تتصل بالبيئة النفسية للطفل لم يثبت أنها تسبب هذا النوع من الإعاقة.
- ويظهر التوحد بين هؤلاء الذين يعانون من مشاكل صحية أخرى مثل:

الأسباب الطبية:

و هي الحالات التي تحدث تلفاً في الجهاز العصبي وتتمثل هذه الحالات في:

أ. **حالات جينية Genetic**:

- خلل كروموسوم في موروث Fragile x Syndrome يؤدي الى صعوبات في التعلم او اعاقة عقلية.
- خلل كيميا حيوي موروث (Pyenyl Ketonuria (PKU، يؤدي الى تكاثر عناصر ضارة في الدم تساهم في احداث تلف في المخ.

- تشوه جيني موروث Tuberous Sclerosis، يؤدي الى ورم في المخ والجهاز العصبي ويظهر على أجزاء من الجلد.
- عوق جيني موروث Neurofibromatosis، ينتج عنه اصابة الجلد بعلامات تشبه حبات القهوة، وخلل في الأعصاب.

ب. **الالتهابات الفيروسية Viral Inflections:**

- الحصبة الألمانية Congential Rubelia وهو التهاب يصيب الجنين داخل رحم الأم.
- تضخم الخلايا الفيروسي Congential Cytomegalevirus وهو التهاب يصيب الجنين داخل رحم الأم.
- التهاب دماغي فيروسي Herpes Encephalitis يتلف مناطق الدماغ المسؤولة عن الذاكرة.

ج. **الاضطرابات الأيضية Metabolic:**

- خلل في الأنزيمات Abnormalities of Porine Metabolism يؤدي الى اعاقات في النمو مصحوبة بمظاهر سلوكية توحدية.
- خلل في قدرة الجسم على تمثل وامتصاص العناصر النشوية الموجودة في الطعام Abnormalities of Corbohydrate Metabolism.

د. **متلازمات التشوهات الخلقية Congential Anomaly Syndromes:**

- تشوهات خلقية غير طبيعية للوجه وصغر اليدين والرجلين مصحوبة بعوق عقلي وأحيانا الصرع.
- تشوهات جسمية متعددة في القلب والصدر ومصحوبة بعوق عقلي.
- تأخر النمو وصغر حجم الرأس وغزارة شعر الجسم وليونة المفاصل ومصحوبة بعوق عقلي.
- ارتفاع مستوى الكالسيوم ومشكلات في القلب، وشكل الوجه مختلف.
- السمنة واصطباغ شبكية العين، وزيادة عدد أصابع اليدين ومصحوبة بعوق عقلي.
- خلل خلقي في الأعصاب الدقيقة المسؤولة عن عضلات اليدين، ومجموعة عضلات الوجه، تؤدي الى شلل بعض عضلات الوجه.
- نوع من أنواع العمى يؤدي الى كف البصر.

أعراض التوحد

- أعراض سلوك الطفل التوحدي عادية نسبيا حتى يبلغ من العمر عامين الى عامين ونصف.
- يلاحظ الأبوان بعد ذلك تأخر في النمو اللغوي ومهارات اللعب بالاضافة الى التفاعل الاجتماعي.
- ومن حيث أن التوحد يمثل تداخلات نمائية متعددة، فانه يجب تشخيص الجوانب للمظاهر السلوكية التالية:

1. **التواصل Communacation**:

حيث يكون من الأعراض بطء نمو اللغة أو توقفه تماما، فالكلمات قد تكون غير مترابطة بمعانيها، و قد يستخدم المصاب لغة الاشارة، وتشتت الانتباه، وقصر فتراته.

2. **التفاعل الاجتماعي Social Interaction**:

قد يقضي المصاب وقتا طويلا منعزلا ومنفردا عن الآخرين، أو قد لا يهتم بالأصدقاء، او قد تكون استجاباته للمؤثرات الاجتماعية مشتتة كالاتصال البصري والتركيز على مرئيات معينة، أو قلة الابتسام.

3. **العوق الحسي Sensational Impairment**:

تكون الاستجابات للأحاسيس -بصفة عامة - غير طبيعية كالحساسية الجلدية واللمس وضعف الاستجابة للألم، وتأثر حواس السمع والبصر والذوق والشم بدرجات متفاوتة.

4. **استجابات اللعب Playing Responses**:

هناك القصور في اللعب العفوي، أو اللعب الخيالي Imaginary وأيضا عدم القدرة على مجاراة أفعال الآخرين، وضعف المبادرة بألعاب تتطلب تقليد شخصيات أخرى.

5. **أنماط السلوك Behavior Styles**:

يكون النشاط مفرطا Excess أو على العكس شديد الخمول، بالاضافة الى سرعة الانفعال، وفقدان واضح لتدبر الأمور، والسلوك العدواني ظاهر اتجاه الآخرين أو اتجاه نفسه. وقد تكون الاصابة خفيفة فتحدث تأخر في نمو اللغة، وقد ينجم عن ذلك عوق في النطق والذاكرة، كما أن الخيال ضحل ويصعب الاحتفاظ بخيال واقع.

و فيما يلي أنماط سلوكية عند الاصابة بالتوحد، حيث تتراوح الاصابة بين خفيفة ومتوسطة وحادة، وتكون الأعغراض كالآتي:

1. صعوبة التآلف والتواصل مع الآخرين (الارتباط العاطفي) Attachment Dissorder.
2. التمسك والاصرار على أفعال معينة، وصعوبة التغيير للأمور العادية.
3. الضحك والقهقهة بصورة غير مرغوب فيها على أمور قد لا نستدعي الضحك.
4. عدم الاحساس بمصادر الاخطار.
5. ضعف الاتصال البشري، أو انعدامه كليا.
6. اللعب المستمر بطريقة شاذة وغير مألوفة.
7. عدم استشعار الاحساس بالألم.
8. تردد العبارات والمفردات عند التحدث بلغة غير مفهومة.
9. الوحدة والعزلة عن الآخرين Loneliness & Segregation.
10. النفور من الانتماء Belongingness.
11. الافراط في النشاط البدني، أو الخمول الزائد.
12. سرعة الانفعالات وضعف الاتزان الانفعالي، والضيق الشديد لأسباب واهية.
13. التعلق Attachment الزائد بأشياء غير مناسبة.
14. تباين المهارات الحركية.
15. صعوبة التعبير عن الحاجات النفسية، واستبدال الرغبات بالاشارات والايماءات بدلا من التعبير اللغوي.

وبالنسبة للفروق بين الصغار والبالغين عند الاصابة بالتوحد، نجد أن الصغار يعتمدون على الدعم المقدم من الأسرة أو من الأخصائيين الذين يتعاملون معهم، بينما البالغين من المصابين بالتوحد يمكنهم الاستفادة من برامج التدريب المهني لاكتساب مهارات لمهن معينة، أو البرامج الاجتماعية والترفيهية.

ومن حيث السكن فان البالغين المصابين بالتوحد، يمكنهم السكن في مساكن مستقلة أو جماعية أو مع الأهل والأقارب.

تشخيص التوحد:

لا توجد اختبارات طبية لتشخيص حالات التوحد، ويعتمد التشخيص الدقيق الوحيد على الملاحظة المباشرة لسلوك الفرد وعلاقاته بالآخرين ومعدلات نموه. ولا مانع من اللجوء فى بعض الأحيان إلى الاختبارات الطبية؛ لأن هناك العديد من الأنماط السلوكية يشترك فيها التوحد مع الاضطرابات السلوكية الأخرى. ولا يكفي السلوك بمفرده وإنما مراحل نمو الطفل الطبيعية هامة للغاية فقد يعاني أطفال التوحد من:

- تخلف عقلي.
- اضطراب في التصرفات.
- مشاكل في السمع.
- سلوك فظ.

أدوات التشخيص:

يبدأ التشخيص المبكر وذلك بملاحظة الطفل من سن (24) شهراً حتى ستة أعوام وليس قبل ذلك، ومن هذه الأدوات:

1. **أسئلة الأطباء للآباء عما إذا كان طفلهم:**
   - لم يتفوه بأيه أصوات كلامية حتى ولو غير مفهومة في سن (12) شهراً.
   - عدم نمو المهارات الحركية لدية (الإشارة - التلويح باليد – إمساك الأشياء) في سن (12) شهراً.
   - لم ينطق كلمات فردية في سن (16) شهراً.
   - لم ينطق جملة مكونة من كلمتين في سن (24) شهراً.
   - عدم اكتمال المهارات اللغوية والاجتماعية في مراحلها الطبيعية.

لكن هذا لا يعني في ظل عدم توافرها أن الطفل يعانى من التوحد، لأنه لا بد وأن تكون هناك تقييمات من جانب متخصصين في مجال الأعصاب، والأطفال، والطب النفسي، والتخاطب، والتعليم.

2. **مقياس مستويات التوحد لدى الأطفال(Cars):**

   ينسب إلى "إيريك سكوبلر "Eric Schopler في أوائل السبعينات، ويعتمد على ملاحظة سلوك الطفل بمؤشر به (15) درجة، ويقيم المتخصصون سلوك الطفل من خلال:
   - علاقته بالناس.
   - التعبير الجسدى.
   - التكيف مع التغيير.
   - استجابة الاستماع لغيره.
   - الاتصال الشفهي.

3. قائمة التوحد للأطفال عند (18) شهراً (Chat):

تنسب إلى العالم "سيمون بارون كوهين" Simon Baron-Cohen في أوائل التسعينات وهي لاكتشاف ما إذا كان يمكن معرفة هذه الإعاقة في سن (18) شهراً، ومن خلالها توجه أسئلة قصيرة من قسمين القسم الأول يعده الآباء، والثاني من قبل الطبيب المعالج.

4. استطلاع التوحد:

وهو مكون من (40) سؤالاً لاختبار الأطفال من سن (4) أعوام وما يزيد على ذلك لتقييم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي.

5. اختبار التوحد للأطفال في سن عامين:

وضعه "ويندي ستون" Wendy Stone ويستخدم فيه الملاحظة المباشرة للأطفال تحت سن عامين على ثلاث مستويات والتي تتضح في حالات التوحد: اللعب، والتقليد، وقيادة السيارة أو الدراجات البخارية، والانتباه المشترك.

علاج التوحد:

لا توجد طريقة أو دواء بعينه بمفرده يساعد في علاج حالات التوحد، لكن هناك مجموعة من الحلول مجتمعة مع بعضها اكتشفتها عائلات الأطفال المرضى والمتخصصون، وهى حلول فعالة في علاج الأعراض والسلوك التي تمنع من ممارسة حياتهم بشكل طبيعي. وهو علاج ثلاثي الأبعاد نفسي، واجتماعي ودوائي.

وبينما لا يوجد عقار محدد أو فيتامين أو نظام غذائي معين يستخدم في تصحيح مسار الخلل العصبي الذي ينتج عنه التوحد، فقد توصل الآباء والمتخصصون بأن هناك بعض العقاقير المستخدمة في علاج اضطرابات أخرى تأتي بنتيجة إيجابية في بعض الأحيان في علاج بعضاً من السلوك المتصل بالتوحد. كما أن التغيير في النظام الغذائي، والاستعانة ببعض الفيتامينات والمعادن يساعد كثيراً ومنها: فيتامينات (B6 & B12)، كما أن استبعاد الجلوتين (Gluten) والكازين (Casein) من النظام الغذائي للطفل يساعد على هضم أفضل واستجابة شعورية فى التفاعل مع الآخرين، لكن لم يجمع كل الباحثين على هذه النتائج.

العلاج الدوائي:

يوجد عدد من الأدوية لها تأثير فعال في علاج سلوك الطفل الذي يعاني من التوحد، ومن هذا السلوك:

- فرط النشاط.
- قلق.
- نقص القدرة على التركيز.
- الاندفاع.

والهدف من الأدوية هو تخفيف حدة هذا السلوك حتى يستطيع الطفل أن يمارس حياته التعليمية والاجتماعية بشكل سوي إلى حد ما، وعند وصف أي دواء للآباء لا بد من ضمان الأمان الكامل لأبنائهم:

س/كم عدد الجرعات الملائمة؟

- أي نوع يتم استخدامه: حبوب أم شراب؟
- ما تأثيره على المدى الطويل؟
- هل يوجد له أية آثار جانبية؟
- كيف يتم متابعة حالة الطفل لمعرفة ما إذا كان هناك تقدم من عدمه؟
- ما مدى تفاعله مع العقاقير الأخرى أو النظام الغذائي المتبع؟

مع الوضع في الاعتبار أن كل طفل له تكوينه الفسيولوجي الذي يختلف عن الآخر، وبالتالي تختلف استجابته للدواء أو العقار.

أنواع الأدوية:

1. **(Serotonin Re-Uptake Inhibitor)**:

اكتشف الباحثون ارتفاع معدلات (Serotonin) في مجرى الدم لحوالي ثلث حالات الأطفال التي تعانى من التوحد، وباستخدام هذه العقاقير التي تعادل الأعراض ومنها:

- (Anafranil Clomipramine).
- (Luvox Fluvoxamine).
- (Prozac Fluoxetine).

لوحظ استجابة الأطفال من قلة حدة:

- السلوك المتكرر.
- التهيج والاستثارة.
- السلوك العدائى.
- تحسن ملحوظ في الاتصال العيني مع الآخرين والاستجابة لمن حولهم.

2. والأنواع الأخرى من العقاقير لم يتم دراستها جيداً، كما أنه من المحتمل وجود آثار جانبية لها ومنها:

- Elavil.
- Wellbutrin.
- Valium.
- Ativan.
- Xanax.

3. **أدوية مضادة للاضطرابات العقلية (Anti-Psychotic):**

وهذه الأدوية هي في الأصل لعلاج الانفصام الشخصي، وتقلل من:

- فرط النشاط.
- السلوك العدوانى.
- السلوك الانسحابي وعدم المواجهة.

وقد اعتمدت أربعة عقاقير منها:

- (Clozaril Clozapine).
- (Risperdal Risperidone).
- (Zyprexa Olanzapine).
- (Seroquel Quetiapine).

ولكن من المحتمل أن يكون لها آثار جانبية.

4. **أدوية محفزة:**

وهي تستخدم بشكل أساسي للأطفال التي تعاني من نقص الانتباه لعلاج فرط النشاط ومنها:

- (Ritalin).
- (Adderall).
- (Dexedine).
- الفيتامينات والمعادن:

فما يزيد على العشرة أعوام السابقة، كثر الجدل حول فائدة مكملات الفيتامين والمعادن في علاج أعراض التوحد وتحسينها، حيث أوضحت بعد الدراسات أن بعض الأطفال تعانى من مشاكل سوء امتصاص الأطعمة ونقص في المواد الغذائية التي يحتاجها الطفل نتيجة لخلل في الأمعاء والتهاب مزمن في الجهاز الهضمي، مما يؤدى إلى سوء في هضم الطعام وامتصاصه بل وفي عملية التمثيل الغذائي ككل.

لذلك نجد مرضى التوحد يعانون من نقص في معدلات الفيتامينات الآتية: A. B1. B3. B5. وبالمثل البيوتين، السلنيوم، الزنك، الماغنسيوم، بينما على الجانب الآخر يوصى بتجنب تناول الأطعمة التي تحتوى على نحاس على أن يعوضه الزنك لتنشيط الجهاز المناعى.

وتوصي أيضاً بعض الدراسات الأخرى بضرورة تناول كميات كبيرة من الكالسيوم، ومن أكثر الفيتامينات شيوعاً في الاستخدام للعلاج هو فيتامين (B)، والذي يلعب دوراً كبيراً فى خلق الإنزيمات التي يحتاجها المخ، وفى حوالي عشرين دراسة تم إجراؤها فقد ثبت أن استخدام فيتامين (B) والماغنسيوم الذي يجعل هذا الفيتامين فعالاً، ويحسن من حالات التوحد والتي تتضح فى السلوك الآتية:

- الاتصال العيني.
- القدرة على الانتباه.
- تحسن في المهارات التعليمية.
- تصرفات معتدلة إلى حد ما.

هذا بالإضافة إلى الفيتامينات الأخرى مثل فيتامين "ج" والذي يساعد على مزيد من التركيز ومعالجة الإحباط، ولضبط هذه المعدلات لا بد من إجراء اختبارات للدم فقد تؤذي النسب الزائدة البعض، ويكون لها تأثير سام، وقد لا تكون كذلك للحالات الأخرى.

- **(Secreten)**:

هرمون معوي يحث البنكرياس والكبد على الإفراز، تنتجه الأمعاء الدقيقة وهو يساعد على الهضم ليس هذا فقط بل يجعل الطفل قادراً على:

- الاستغراق في نومه.
- تحسن في الاتصال العيني.
- نمو المهارات الكلامية.
- زيادة الوعي.
- الاختيار الغذائي:

وقد تعانى بعض حالات التوحد من حساسية لبعض أنواع الأطعمة، لكنها ليس في نفس الوقت سبباً من أسباب الإصابة بهذا المرض، وتؤثر بشكل ما على السلوك، لذا فقد يساعد استبعاد بعض المواد الغذائية من النظام الغذائي على تحسن الحالة، وهذا ما يلجأ إليه الآباء والمتخصصون، وخاصة البروتينات لأنها تحتوى على الجلوتين والكازين والتي لا تهضم بسهولة أو بشكل غير كامل. وامتصاص العصارة الهضمية بشكل زائد عن الحد يؤدى إلى خلل في الوظائف الحيوية والعصبية بالمخ، وعدم تناول البروتينات يجنب مرضى التوحد تلف الجهاز الهضمي والعصبي على ألا يتم الامتناع عنها بشكل مفاجئ، ولكن تدريجياً مع استشارة المتخصصين.

وعلى الجانب الآخر فأطفال التوحد يوصف جهازهم التنفسي بأنه "جهاز مثقب"

والذي يساعد على ظهور اضطرابات سلوكية وطبية أخرى مثل الارتباك، وفرط النشاط، واضطرابات المعدة، والإرهاق. وباستخدام المكملات الغذائية، وعقاقير ضد الفطريات قد تقلل من هذه الأعراض. وما زالت الأبحاث جارية حول ما إذا كانت هذه الإعاقة تحدث أثناء فترة الحمل أو الوضع أو لها علاقة بالعوامل البيئية مثل العدوى الفيروسية أو عدم توازن التمثيل الغذائي أو التعرض للمواد الكيميائية في البيئة.

طرق تدريس الطفل التوحدي:

أولاً: التحفيز:

أطفال التوحد وغيرهم من الأطفال هم في حاجة إلى التحفيز وإثارة الهمم لديهم حتى يتقبلوا الجو الجديد، إذ لا بد من تقديم حوافز لهم من المشوقات، لأن قلة الحوافز والمشوقات تسبب لهم الإحباط، حتى أيضاً بالنسبة للأطفال العاديين، والحوافز ليست فقط تقديم المكافآت وغيرها من الأمور انتباهه ورغباته، إنما هي:

1. يجب أن نقدم للطفل التوحدي أي شيء يرغبه مثل الأكل.
2. يجب عدم المبالغة في إعطائه المكافآت في بداية التعليم.
3. تذكر له أن تصرفنا حول ضبط وتحديد التحفيز الاستثنائي بأن لا يجعله يظن أن هذا التحفيز للعمل السابق وإنما للعمل الجديد.
4. إذا فشل في عملَ ما يجب عدم عقابه على فشله، لكن يكفي أنه سوف يعاقب نفسه بنفسه عندما تكتشف أنت أو المدرس أمره.
5. مرة أخرى يجب عدم المبالغة في التحفيز خصوصاً في البداية، وإنما يجب أن يكون هذا التحفيز بالتدريج معهم.

ثانيا: التدريب على الانتباه والاتصال البصري:

لا ينكر أحد أن مسألة الانتباه والاتصال البصري مهمة جدا للأطفال التوحديين فهم يفتقدون هذه الحقيقة، لذا هناك خطوات يجب أن نقوم بها من أجل تعليم الطفل ابتداء من تدريبه على الانتباه.

الخطوة الأولى:

اجعل هذا الطفل يجلس على الكرسي مواجه لك.

الخطوة الثانية:

بعد ذلك أعطه الأمر بأن ينظر إليك، وكرر كلمة (انظر إلى) كل خمس ثواني أو عشر ثواني.

الخطوة الثالثة:

من حيث المكافأة والمدح... يجب العمل بتقديم المكافأة والمدح لكل نظرة صحيحة من قبل الطفل إليك.

الخطوة الرابعة:

إذا لم يعط الطفل التوحدي استجابة بصرية بالنظر إلى وجهك خلال ثانيتين، اعطه فرصة أكثر في خلال خمس ثوان، وحاول إصدار الأمر مرات من أجل أن ينظر إليك بعينه، لأن هذا الجهد الذي نقوم به نوع من بناء الانتباه لديه.

الخطوة الخامسة:

بعض الأطفال لا ينظر عندما نقول له: انظر لي، لذا عليك حثه على الإجابة، ويمكنك حث عيونه للتواصل بواسطة مسك قطعة من الطعام أو أي شيء يجذب انتباهه مباشرة على خط الرؤية وكرر الأمر بكلمة: أنظر إلي.

الخطوة السادسة:

عندما يظهر اتصال العين في خلال ثانيتين ضاعف، الأمر إلى عشر ثوان، وبالتدريج.

الخطوة السابعة:

ضاعف بقاء اتصال عين الطفل بالتدرج، اعط الطعام عندما تلاحظ أن هناك تقدم من الطفل في تركيز مع المدح، كذلك ضاعف الوقت للتدريب على اتصال العين، ويجب أن قبل أن تعطيه الطعام كمكافأة له، ولكن أعد الأمر مرتين قبل أن تعطيه المكافأة، ثم عده إلى أن تصل إلى خمسة أو أكثر، ومع زيادة الفترة الزمنية للتدريب يظهر لك أنه أتقن وبدأ يألف النظر إلى وجهك.

وإذا كان الاتصال البصري والانتباه مهمين لتكوين التركيز لدى الطفل التوحدي. فهناك أمور أخرى مرادفة للاتصال البصري وشد الانتباه، هناك عناق الطفل، ومعانقة طفل التوحد مهمة جدا، ولها انعكاسات نفسية جيدة عليه والمعانقة لها خطوات، ولكن قبل أن نبدأ بهذه الخطوات علينا أن ننظر إلى أن خطوات التعليم تبدأ بعملية الجلوس الصحيح والهدوء واسترخاء اليدين من قبل الطفل، ثم آمره بأن ينظر إلى الشخص الذي يتعامل معه، وكذلك اختيار الهدف المناسب من البيئة التي يجلس ويتعلم فيها، وهذه كلها أسس سلوكية مهمة.

ثالثاً: التدريب على المحاكاة اللفظية بالصوت والكلمة:

إن من الحكمة أن تدرس هذين الأسلوبين مبكراً للطفل التوحدي، وتكرس هذا يومياً عند كل فترة تدريب للمحاكاة اللفظية يعتمد على كيف تشعر الطفل بأهمية الحديث، ويجب أن ندرك أنه لن تصل إلى نتيجة إيجابية إن لم يكن تقضي حوالي ساعة من كل يوم لتعليم الطفل التوحدي، إن الأطفال من المتوحدين الذين يصبحون بارعين في المحاكاة اللفظية ليس في مقدورهم تعلم لفظ ومعنى الصوت معاً، ربما يتعلم تقليد الكلمات فقط.

كيفية زيادة النطق والتعابير لدى الطفل التوحدي:

علينا اتباع الخطوات التالية:

خطوة أولى:

عليك أن تجلس وتقابل الطفل الذي تقوم بتدريبه وجهاً لوجه، وعندما يكون الطفل هادئاً وصامتاً أو قلق البال توقف عن حثه على النطق أو اللفظ، ونحاول تجنب استعمال التوتر معه حتى لا نثير لديه الغضب، ونحاول أن يكون هادئاً.

خطوة ثانية:

لنقل له: تكلم، وبسرعة نعطيه بعض المكافأة لكل إجابة، وليس هناك مانع أن نعيد الأسلوب معه كل خمس ثوان أو عشر، فإذا أصبح معك طبيعياً، أعطه مكافأة وحثه مع مساعدته باللفظ مع تقديم المكافأة له.

خطوة ثالثة:

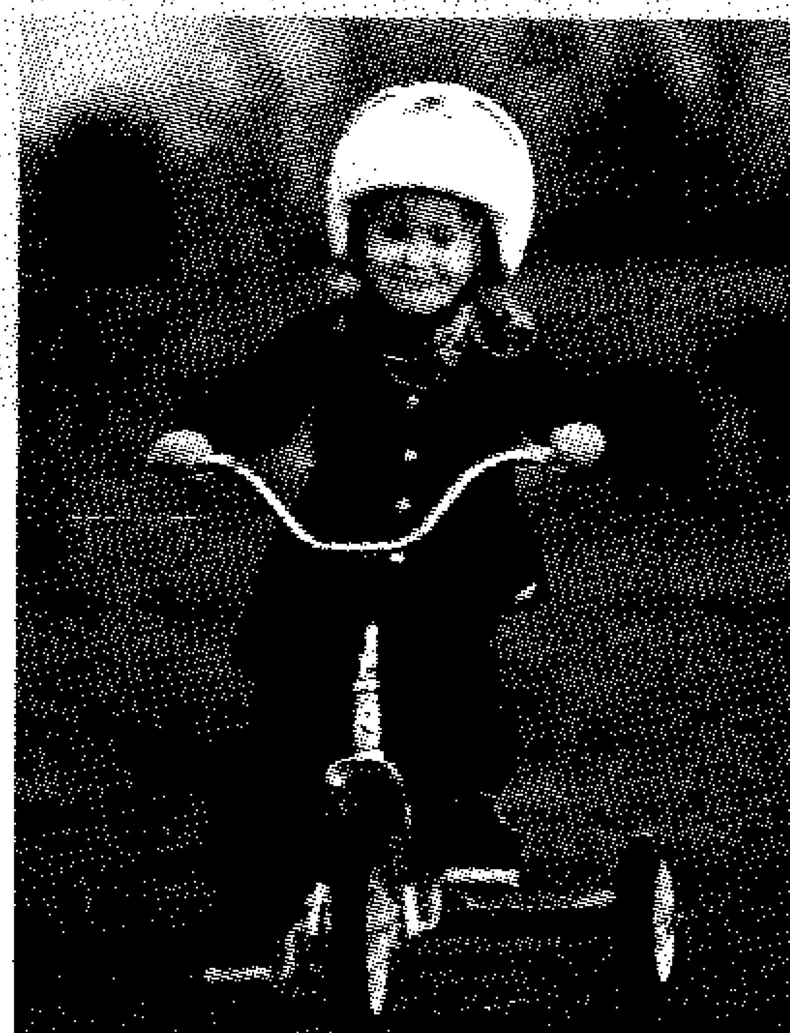
إذا لم يعمل طفلك أي صوت، حثه من ناحية ملاطفته أو من الناحية الجسمية، كأن تقوم معه بنشاط جسمي مثل القفز، وفي نفس الوقت حثه أو استمله إلى القيام باللفظ بأي صوت.

تعليم الطفل التوحدي الاتصال من خلال الصورة:

الكل يعرف أن الطفل التوحدي لديه صعوبة كبيرة في الفهم، وصعوبة أيضاً بالاتصال مع الآخرين؛ لأن معظم أطفال التوحد غير قادرين على التحدث اللفظي، وإن كان منهم من يتحدث فإن في كلامه تكراراً، وهذا بالطبع غير مقبول عند بعض الناس في المجتمع؛ لذا فلا بد من البحث عن وسائل مفيدة من أجل تخفيف معاناة هؤلاء الأطفال في كيفية الاتصال والحصول على ما يرغبون.

فاستخدام الصور كوسيلة للاتصال يستخدمها الطفل المتوحد للتفاعل مع الآخرين أو التعامل معهم، أو للحصول على ما يريد، فبأسلوب الصور كنظام بديل في عملية الاتصال يجب أن يتعلم للطفل التوحدي ذلك، ليساعده على الحصول على ما يريد من الأشياء في بيئته التي يتعامل معها، مثلاً:

- إذا أراد أن يشرب ماء أو عصيراً، فإنه يشير إلى صورة الشراب للشخص الذي أمامه، وبالفعل فإن هذا الشخص سوف يستجيب له فوراً.
- لماذا طور أسلوب استخدام الصورة كأسلوب اتصال بين الطفل التوحدي والأشخاص الآخرين؟
- إن التدريب بالكلام بالنسبة لأطفال التوحد يكون بطيئاً من أجل أن يحصل على رغبته، لكن بالصورة أكثر سرعة واستيعاباً من الناس الآخرين؛ لأن هؤلاء الناس ليس بمقدورهم التريث والانتظار حتى يحصلوا أو يفهموا ما يريده هذا الطفل، ولكن بالصورة أسهل وأسرع.



الفصل الرابع:

صعوبات التعلم

Learning Disabilities

صعوبات التعلم Learning Disabilities

مقدمة عن صعوبات التعلم:

أحياناً نعجز عن تفسير بعض الظواهر أو أن نفشل في فهم بعض البديهيات، لكن لا يعني ذلك عجزنا التام عن الفهم أو التعلم أو المحاولة في التفسير والبحث عن خفايا ما نراه بأعيننا ونشعره بقلوبنا.ولكن هؤلاء الأطفال قد عانوا من هذا العجز الحقيقي عن التعلم والقدرة على تفسير الأشياء وربطها بعقولهم وأحاسيسهم.فيتوقفون عن أي ردة فعل لهذه الظاهرة، عاجزين عن التعبير، والتفاعل مع ما يرونه أو يحسونه.ففي كثير من الأحيان ينتاب الأبوين الخوف والقلق لما يلاحظانه على صغيرهما من عدم القدرة على إمساك الأشياء بكلتا يديه أو كثرة حركته واندفاعه وبخاصة في أثناء اللعب أو السير أو لعدم تجاوبه مع ما يدور حوله من حركة أو أحداث مثيرة.

وفي الجهة الأخرى نرى الأمر نفسه يحدث مع المدرسين، إذ كثيراً ما يواجهون صعوبات في أداء رسالتهم، وذلك لما يواجهونه من مشكلات في توصيل المعلومات في أداء رسالتهم، وذلك لما يواجهونه من مشكلات في توصيل المعلومات وتفسيرات الظواهر لخيالات وتفكير هؤلاء الأطفال، فمنهم من يقوم بإثارة الشغب داخل الفصل، ومنهم من يقوم بالاعتداء على زملاءه ومنهم من يضايق غيره ومنهم المهمل في أداء واجباته وفهم دروسه.

لكن كل هذه التصرفات ترجع إلى سبب خارج عن إرادتهم، وهو عجزهم عن التعلم والربط، وهو سبب خارج عن نطاق التخلف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية، وإنما قد تكون إعاقة في مجال الإدراك والربط بين ما يرونه وما يصل للمخ.

لذا فهم بحاجة لمن يقوم بدور الربط بالنسبة لهم ليساعدهم في التخطي، والوصول لمرحلة الفهم والاستيعاب.بين ما يرونه وما يشعرونه وما يدركونه بعقولهم.

صعوبات التعلم: هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية.

المصطلحات والمفاهيم:

اضطراب ضعف الانتباه: يعرف بأنه صعوبة في التركيز والبقاء على المهمة. وقد يصاحبه نشاط زائد أو قد لا يصاحبه. أما الانتباه فهو يحتوي على أربعة عناصر هي: النشاط، واختيار المثير، والتركيز، واليقظة.

ويتصف الأطفال الذين يعانون من عجز في الانتباه بالتهور، وعدم القدرة على تركيز الانتباه وإكمال الأعمال، ويعطون للآخرين انطباعاً بأنهم لا يستمعون لما يقال، ويتشتت انتباههم بسهولة ويقفزون من فكرة لأخرى، ويتصف أداؤهم بالإهمال واللامبالاة.

اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط ((Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)):

يعرف هذا الاضطراب بأنه الصعوبة في التركيز والبقاء على المهمة ويصاحبه النشاط الزائد. كما يعرف النشاط الزائد بأنه نشاط حركي غير هادف لا يتناسب مع الموقف أو المهمة، ويسبب الإزعاج للآخرين. ويتضمن المعيار التشخيصي لاضطراب العجز عن الانتباه وفرط النشاط (ADHD) ما يلي:

1. عدم الانتباه (مثل فشل الفرد في إنهاء المهمات والصعوبة في التركيز).
2. التهور (مثل التصرف قبل التفكير في الأمر، والصعوبة في تنظيم العمل).
3. النشاط الزائد (الحركة المتواصلة).

ويعتقد أن سبب هذا الاضطراب من خلال المجال الطبي بأنة عدم التوازن الكيميائي في الناقلات العصبية، أو الخلل في الروابط العصبية. ولعلاج هذا الاضطراب تستخدم أحياناً المنشطات النفسية.

تدني التحصيل (Underachievement):

يشير تدني التحصيل إلى أن أداء الفرد الأكاديمي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مثل عمره أو ذكائه. وعلى كل فإن أسباب تدني التحصيل لا تقتصر على الصعوبات التعليمية، تكون نتيجة عن التدريس غير الفعال، ونقص الاهتمام، والدافعية، والصعوبات الانفعالية والسلوكية. وبناءً على ذلك، فإن معيار تدني التحصيل لا يكفي بمفرده لتشخيص الصعوبات التعليمية.

التشتت (Distractibility):

يعرف التشتت بأنه ميل الفرد إلى الانتباه إلى المثيرات الدخيلة التي ليس لها علاقة بالمهمة التي يقوم بها. ويعرف أيضاً بميل الفرد إلى الانتباه إلى التفاصيل الصغيرة دون الانتباه إلى الجوانب الأساسية في المهمة. ويستخدم هذا المصطلح عادة كمرادف لمصطلح قصر فترة الانتباه (Short Attention Span). علماً بأن الأخير يتضمن عدم قدرة الفرد على التركيز على شيء واحد ولفترة زمنية حتى دون وجود المشتتات أو المثيرات الدخيلة.

صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic Learning Disabilities):

صعوبات التعلم الأكاديمية عبارة عن المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في عمر المدرسة، ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب. ويستخدم هذا المصطلح لوصف الأطفال الذين يظهرون تبايناً كبيراً بين قدرتهم الكامنة على التعلم (الذكاء) وبين تحصيلهم الأكاديمي في المجالات السابقة حتى بعد تزويدهم بالتعليم المدرسي المناسب.

صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities):

إن صعوبات التعلم النمائية تمثلها "العمليات النفسية الأساسية" التي أشير إليها في تعريف صعوبات التعلم. وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على المهارات (المتطلبات) السابقة للتعلم التي يحتاجها الطالب بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، مثل: الإدراك، والانتباه، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية. ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل قبل سن دخول المدرسة.

صعوبات الحساب (Dyscalculia):

هي صعوبة تعلم شديدة في الرياضيات ترتبط باضطراب إدراكي يعيق التعلم الكمي. ومصطلح العجز عن تعلم الحساب هو مصطلح طبي يشير إلى نقص في قدرة الفرد على القيام بالوظائف الرياضية، أو العجز في قدرته على إجراء العمليات الرياضية الرمزية. وترتبط هذه الحالة بالتلف الدماغي أو الخلل الوظيفي العصبي. ويعاني الطلبة العاجزون عن تعلم الحساب من صعوبات مختلفة تتعلق بالإدراك البصري، والعلاقات الفراغية، ومعرفة الوقت والاتجاهات. وقد يفتقر هؤلاء الطلبة إلى استراتيجيات التعلم الفاعلة، كما يعانون من ضعف الذاكرة وضعف القدرات اللغوية.

صعوبات القراءة (Reading Disabilities):

تمثل صعوبات القراءة أحد أهم الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم والأكثر انتشاراً. ويعتبرها البعض أحد العوامل الرئيسة للفشل المدرسي. وتعرف القراءة على أنها مهمة (بصرية – سمعية) تتضمن الحصول على المعنى من خلا الرموز (الأحرف والكلمات). حيث تتضمن القراءة عمليتين رئيسيتين هما:

(1) عملية فك الرموز: هي ترجمة الكلمات المكتوبة إلى تمثيل يشبه اللغة الشفهية. والمهارة في فك الرموز تمكن الفرد من لفظ الكلمات بشكل صحيح،

(2) عملية الاستيعاب: حيث تمكن مهارات الاستيعاب الفرد من فهم معنى الكلمات سواء كانت منفردة أم في سياق ما.

طرق القياس والتشخيص في صعوبات التعلم:

من المقاييس المعروفة في مجال صعوبات التعلم:

1. مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية
(Illinois Test of Psychlinguistic Abilities, ITPA by Kirt & McCarthy, 1968)
2. مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم
The Pupil Rating Scale Screening for Learning Disabilities By) (Myklebust, H., 1969
3. مقياس مكارثي للقدرات المعرفية
McCarthy Scales of Children's Abilities, by Dorothea McCarthy,) (1972
4. مقياس ديورل السمعي القرائي
Durrell Listening - Reading Series by Durrell D & Brassard M.,) (1970
5. مقياس ديترويت للإستعداد للتعلم
(Dertoit Tests of Learning Aptitude by Baker H. & Leland. B., 1969)
6. مقياس سلنقرلاند للتعرف على الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية الخاصة
Slingerland Screening Tests for Identifying Children with Specific) (Language Disability, by Slingerland, B., 1974

7. مقياس ماريان فروستيج للإدراك البصري
Marianne Frostig Developmental Test of Visual Percetion, Frostig,)
(M., 1966

مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

اعد مايكل بست (Mykle bust.Helmer,1969).اختبارا للتعرف علي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتكون هذا الاختبار من 24 فقرة موزعة علي خمسة أبعاد وهي:

1. الاستيعاب.
2. اللغة.
3. المعرفة العامة.
4. التناسق الحركي.
5. السلوك الشخصي والاجتماعي.

فقرات الاختبار

الاستيعاب

- **فهم معاني الكلمات:**

1. قدرة الطالب على الفهم متدنية جداً.
2. يصعب عليه استيعاب معاني المفردات البسيطة، كما أنه لا يفهم مفردات من مستوى صفه.
3. يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري أو في مستوى صفه.
4. يستوعب المفردات المناسبة لمستوى صفه، كما يفهم معاني الكلمات التي تفوق مستوى صفه.

5. يبدي قدرة عالية جداً على فهم المفردات، كما أنه يستوعب الكثير من الكلمات المجردة.

- **اتباع التعليمات:**

1. غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له، فكثيراً ما تختلط الأمور عليه.
2. عادة يستجيب للتعليمات البسيطة، إلا أنه يحتاج إلى مساعدة خاصة في معظم الأحيان.
3. يتبع التعليمات البسيطة والمعروفة لديه.
4. يتذكر التعليمات المطولة، ويتمكن من اتباعها.
5. لديه مهارة عالية جداً في تذكر التعليمات واتباعها.

- **المحادثة: (فهم المناقشات الصفية):**

1. غير قادر على متابعة النقاش الصفي واستيعابه ودائماً غير منتبه.
2. يصغي، ولكن نادراً ما يستوعب بشكل جيد، وكثيراً ما يكون شارد الذهن.
3. يصغي للمناقشات التي في مستوى عمره وصفه ويتابعها.
4. يستوعب بشكل جيد، ويستفيد من النقاش.
5. يتفاعل ويشارك في النقاش الصفي، يستوعب النقاش والأفكار بشكل منقطع النظير.

- **التذكر:**

1. ذاكرته ضعيفة، ولا يستطيع تذكر المعلومات.
2. يمكنه أن يسترجع الأفكار والمواد البسيطة إذا كررت عليه.
3. قدرته على تذكر الأشياء عادة ومناسبة لمستوى صفه وعمره.
4. يتذكر معلومات من مصادر متنوعة، قدرته على تذكر الأشياء الآنية والماضية جيدة.
5. مقدرته عالية جداً على تذكر التفاصيل والمحتوى.

اللغة

- **المفردات:**

1. يستخدم دوماً مفردات ضعيفة ودون مستواه العمري.

2. مفرداته اللغوية محدودة جداً، وغالباً ما يستعمل الأسماء البسيطة، وبعض الكلمات الوصفية الدقيقة.
3. مفرداته اللغوية مناسبة لعمره وصفه.
4. مفرداته اللغوية تفوق عمره، ويستخدم كلمات وصفية دقيقة بكثرة.
5. مفرداته متطورة جداً، دائماً يستخدم كلمات دقيقة، ويستخدم العبارات المجردة.

- **القواعد:**
  1. يستخدم جملاً ناقصة وملأى بالأخطاء القواعدية دوماً.
  2. كثيراً ما يستخدم الجمل غير المكتملة، وأخطاؤه القواعدية متكررة.
  3. يستخدم القواعد السليمة، وأخطاء قليلة في استخدام أحرف الجر والأفعال والضمائر.
  4. لغته فوق المتوسط، ونادراً ما يرتكب أخطاء قواعدية.
  5. دائماً يتكلم اللغة السليمة من حيث القواعد، ويتكلم جملاً صحيحة.
- **تذكر المفردات:**
  1. غير قادر على تذكر الكلمة المطلوبة.
  2. غالباً ما يجهد نفسه في إيجاد الكلمات المناسبة ليعبر عن نفسه.
  3. قدرته على تذكر الكلمات مناسبة لعمره وصفه يبحث عن الكلمات المناسبة أحياناً، إلا أن استدعاءه للكلمات مناسب لعمره وصفه.
  4. قدرته على تذكر المفردات فوق المتوسط، ونادراً ما يتردد في استدعاء كلمة.
  5. يتكلم بشكل جيد دوماً ولا يتردد أو يبدل كلمات بأخرى.
- **سرد القصص:**
  1. غير قادر على سرد قصة مفهومة.
  2. لديه صعوبة في تنظيم الأفكار ووصفها بشكل متسلسل ومنطقي.
  3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى صفه وعمره.
  4. قدرته تفوق المتوسط، ويسلسل أفكاره منطقياً.
  5. متميز بشكل واضح عن البقية، ولديه قدرة عالية جداً على تنظيم أفكاره بشكل منطقي وذي معنى.

- **بناء الأفكار:**

1. غير قادر إطلاقاً على ربط أفكاره.
2. لديه صعوبة على تنظيم الأفكار، أفكاره غير مكتملة ومشتتة.
3. عادة ما يتمكن من تنظيم أفكاره بشكل ذي معنى وقدرته تناسب من هم في مستوى عمره وصفه.
4. قدرته تفوق فوق المتوسط، حيث إن قادر على تنظيم أفكاره بشكل جيد.
5. لديه قدرة فائقة على تنظيم أفكاره ومعلوماته.

المعرفة العامة

- **إدراك الوقت:**

1. لا يعي معنى الوقت فهو دائماً متأخر أو مشوش.
2. مفهوم الزمن لديه لا بأس به، إلا أنه يضيع الوقت سدى وكثيراً ما يتأخر.
3. قدرته متوسطة على فهم وإدراك الوقت، وتتناسب مع من هم في عمره وصفه.
4. دقيق في مواعيده، ولا يتأخر إلا بسبب مقنع.
5. مهارته عالية جداً على فهم المواعيد، كما أنه يخطط وينظم وقته بشكل ممتاز جداً.

- **إدراك المكان:**

1. يبدو مشوشاً دوماً ولا يعرف كيف يد طريقه حول المدرسة وأماكن اللعب والحي
2. كثيراً ما يضيع في الأماكن المألوفة لديه.
3. يستطيع أن يجد طريقه في الأماكن المألوفة بشكل تتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه.
4. يفوق المتوسط، فنادراً ما يفقد الاتجاهات (يضيع).
5. يتكيف للأماكن والمواقف الجديدة، ولا يفقد الاتجاهات على الإطلاق.

- **إدراك العلاقات (مثل: صغير – كبير، وقريب – بعيد، وخفيف – ثقيل):**

1. إدراكه لمثل هذه العلاقات دائماً غير صحيح.
2. يصدر بعض الأحكام الأولية الصحيحة لمثل هذه العلاقات.
3. قدرته متوسطة وتتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه.
4. إدراكه لهذه العلاقات إدراك سليم، ولكنه لا يستطيع أن يعمم على المواقف الجديدة.

5. عادة ما يكون إدراكه لهذه العلاقات دقيق جداً، ويسهل عليه تعميم خبراته على المواقف الجديدة وبشكل سليم.

- **معرفة الاتجاهات:**

1. دائماً يعاني من ضعف شديد في معرفة الاتجاهات، فهو لا يميز ما بين اليمين واليسار، أو الشمال والجنوب، أو الغرب والشرق.
2. أحياناً يضطرب (يخطئ) ولا يعرف الاتجاهات.
3. قدرته على تمييز الاتجاهات متوسطة، وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته على تمييز الاتجاهات جيدة، فنادراً ما يخطئ في معرفتها.
5. قدرته على معرفة الاتجاهات ممتازة جداً.

التناسق الحركي

- **التناسق الحركي العام (مثل: المشي، والركض، والقفز، والتسلق):**

1. تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً، كثيراً ما يصطدم بالأشياء أو بالأشخاص.
2. تناسقه الحركي بشكل عام دون المتوسط.
3. تناسقه الحركي متوسط، يتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تناسقه الحركي أعلى من المتوسط، أداؤه جيد في النشاطات الحركية.
5. تناسقه الحركي ممتاز جداً.

- **التوازن:**

1. قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً.
2. قدرته دون المتوسط، كثيراً ما يقع على الأرض.
3. قدرته على التوازن الجسمي مناسبة، وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته تفوق المتوسط في النشاطات التي تتطلب التوازن الجسمي.
5. قدرته على التوازن الجسمي ممتازة جداً.

- **الدقة في استخدام اليدين في الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم:**

1. قدرته في استخدام يديه ضعيفة جداً.
2. قدرته في استخدام يديه دون المتوسط.
3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى عمره وصفه، ويتحكم في الأشياء بشكل جيد.

4. قدرته في استخدام يديه تفوق المتوسط.
5. قدرته ممتازة جداً، ويستطيع التحكم في الأدوات الجديدة بسهولة ويسر.

السلوك الشخصي والاجتماعي

- **التعاون:**
1. دائماً يسبب الإزعاج في غرفة الصف، ولا يستطيع ضبط سلوكه.
2. يسعى للحصول على الانتباه بشكل كبير، كما أنه غالباً ما يقاطع الآخرين ولا ينتظر دوره في الكلام.
3. ينتظر دوره، متوسط في قدرته على التعاون بشكل يتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته على التعاون تفوق المتوسط، فهو دائماً متعاون مع الآخرين بشكل جيد.
5. يحب التعاون مع الآخرين بدرجة عالية جداً، ولا يحتاج إلى تشجيع الكبار لكي يتعاون مع الآخرين.

- **الانتباه والتركيز:**
1. قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جداً، فهو سهل التشتت.
2. نادراً ما يصغي أو يستمع للآخرين، وكثيراً ما يفقد الانتباه.
3. قدرته على الانتباه والتركيز تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته على الانتباه والتركيز تفوق المتوسط فهو دائماً منتبه.
5. دائماً ينتبه للأمور المهمة، لديه قدرة عالية على التركيز الطويل المدى.

- **التنظيم:**
1. ضعيف جداً في قدرته على التنظيم.
2. غير منظم في عمله وغير مكترث في معظم الأحيان.
3. متوسط في قدرته على تنظيم عمله وحريص.
4. قدرته في التنظيم فوق الوسط، وينظم وينهي أعماله.
5. منظم بشكل ممتاز، وينهي الواجبات بدقة متناهية.

- **التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة، وحفلة، وتغييرات في نظام الحياة اليومية):**
1. المواقف الجديدة أو التغيرات تسبب له انفعالاً أو اضطراباً شديداً، حيث إنه يصعب عليه ضبط نفسه أو مشاعره.

2. استجاباته للمواقف الجديدة غالباً ما تكون زائدة عن الحد الطبيعي، كما أن المواقف الجديدة تزعجه.
3. قدرته على التكيف ملائمة، وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تكيفه مع المواقف الجديدة سهل وسريع، كما أن ثقته بنفسه عالية.
5. قدرته على التكيف مع المواقف الجديدة ممتازة، كما أنه مبادر ومستقبل بذاته.

- **التقبل الاجتماعي:**

1. لا يتقبله الآخرون.
2. يتحمله الآخرون أحياناً.
3. يحبه الآخرون بدرجة متوسطة بالمقارنة مع أفراد صفه، ومن هم في عمره.
4. يحبه الآخرون بشكل جيد.
5. يحبه الآخرون كثيراً، كما يحبون البقاء معه.

- **المسؤولية:**

1. غير قادر على تحمل المسؤولية، ولا يبادر بإقامة أي نشاطات.
2. يتجنب تحمل المسؤولية، وقيامه بالأدوار الموكلة إليه محدود بالنسبة لمن هم في عمره.
3. يتقبل تحمل المسؤولية بشكل يتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. يفوق المستوى في تقبله للمسؤولية ويستمتع بها، كما أنه مبادر ويلجأ إلى التطوع، ويحب المسؤولية.
5. يتطوع لتحمل المسؤولية، ويسعى دوماً للمبادرة وبحماس كبير.

- **إنجاز الواجب:**

1. لا يقوم بواجباته، حتى مع توفر المساعدة والتوجيه.
2. نادراً ما يقوم بواجباته حتى مع موفر المساعدة والتوجيه.
3. أداؤه متوسط، ويقوم بما هو مطلوب منه.
4. أداؤه يفوق المتوسط، ويقوم بواجباته دون الحاجة إلى حثه على ذلك.
5. يكمل واجباته دائماً، وبدون أي إشراف من الآخرين.

- **الإحساس مع الآخرين (احترام مشاعر الآخرين):**

1. غير مهذب مع الآخرين دوماً.
2. لا يكترث لمشاعر أو رغبات الآخرين عادة.

3. متوسط من حيث احترامه لمشاعر الآخرين وسلوكه غير ملائم من الناحية الاجتماعية أحياناً.
4. يفوق المتوسط من حيث احترام لمشاعر الآخرين، ونادراً ما يقوم بسلوك غير ملائم من الناحية الاجتماعية.
5. يراعي شعور الآخرين دوماً، وسلوكه مقبول دوماً من الناحية الاجتماعية.

فقرات الاختبار

اختبار الاستيعاب

- ☐ فهم معاني الكلمات
- ☐ اتباع التعليمات
- ☐ المحادثة
- ☐ التذكر

اختبار اللغة

- ☐ المفردات
- ☐ القواعد
- ☐ تذكر المفردات
- ☐ سرد القصص
- ☐ بناء الأفكار

اختبار المعرفة العامة

- ☐ إدراك الوقت
- ☐ إدراك المكان
- ☐ إدراك العلاقات
- ☐ معرفة الاتجاهات

التناسق الحركي

- ☐ التناسق الحركي العام
- ☐ التوازن
- ☐ الدقة في استخدام اليدين

الاجتماعي والشخصي

- ☐ التعاون
- ☐ الانتباه والتركيز
- ☐ التنظيم
- ☐ التصرفات في المواقف الجديدة
- ☐ التقبل الاجتماعي
- ☐ المسؤولية
- ☐ إنجاز الواجب
- ☐ الإحساس مع الآخرين

الدرجة على الاختبارات الجزئية:

الاستيعاب: ....

اللغة: .... المعرفة العامة: ....

التناسق: .... الاجتماعي والشخصي: ....

الدرجة على الاختبارات الفرعية: .... غير اللفظي: ....

الدرجة الكلية على الاختبار: ....

قياس وتشخيص صعوبات التعلم:

طرق التعرف على حالات الصعوبات الخاصة بالتعلم:

تحتاج عملية التعرف على هذه الحالات إلى تجميع بيانات إضافية واسعة عن الطفل، ويقوم بذلك فريق متكامل من الأخصائيين والمعلمين والأسرة، وتكون عملية التقويم شاملة للطفل لمعرفة وجود صعوبات في التعلم.

وتستمد المعلومات من الملاحظة خارج الفريق الذي يعد التقرير، ويقوم بالتشخيص، وتستمد أيضاً ملاحظة الطفل أكاديمياً داخل الفصل.

وهناك أساسيات يمكن الاعتماد عليها في ذلك.. مثل:

1. **الاستبعاد:**

حيث يتم استبعاد الأطفال الذين لديهم عجز أو قصور يسبب لهم هذه الصعوبة، وهذا لا يعني أنه ليس من المعاقين من يعاني من الصعوبة التعليمية، غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب مع إعاقتهم.

2. **التباعد:**

يتم بناء على تشخيص الصعوبة الخاصة من خلال الحالات الآتية:

- نقص معدل التحصيل الدراسي.
- عدم تناسب التحصيل مع مقدرة الطفل.
- وجود تباعد وانحراف حادبين المستوى التحصيلي والمقدرة العقلية.
- وجود اضطراب واضح يعوق القراءة والكتابة والفهم.
- على الرغم من أنه لا يمكن الحكم على هؤلاء الأطفال، إلا بعد وضعهم تحت محكي التباعد والاستبعاد، فهناك محك آخر وهو:

3. **محك المشكلات المرتبطة بالنضوج والتربية الخاصة:**

فقد تختلف معدلات النضج من طفل لآخر، وقد يكون ذلك غير منتظم، أي أن الخلل في عملية النضج قد يؤدي إلى الصعوبة التعليمية. وقد قال بندر (Bender) وسلنجرلاند (Slingerland) أن من الحقائق المعروفة نفسياً في نمو الأطفال الذكور إنهم أبطأ من الإناث، كما أن هناك علاقة أخرى من العلامات التي تدل على الصعوبة التعليمية.

4. **العلامات النيترولوجية:**

مثل: التلف العضوي أو النيترولوجي عند الأطفال، وعلى الرغم من أن الصعوبات التي تواجه فريق الباحثين والخبراء في هذا المجال إلا أن المحاولات لا زالت مستمرة.

الخصائص التعليمية لأطفال صعوبات التعلم:

1. انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.
2. ضعف في طلاقة القراءة الشفهية.
3. ضعف في فهم ما يقرأ.
4. ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.
5. صعوبات في التهجي.
6. عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة.
7. عكس الحروف والأرقام عند الكتابة.
8. ضعف في معدل سرعة القراءة.
9. تعلم مهارة الحساب محدودة.
10. مقصور الانتباه.
11. انخفاض مستوى تحصيل الأطفال في الحساب عن عمرهم العقلي.
12. التشتت والشرود.
13. النشاط الزائد.
14. الاندفاعية.

أدوات وأساليب التقويم:

صعوبات التعلم:

1. في جميع حالات التقويم يتولى معلم صعوبات التعلم الإشراف على اختبارات التقويم للطلاب في المواد التي يتلقون فيها خدمات التربية الخاصة.
2. يجب تقويم الطالب الذي لديه صعوبات تعلم بالوسيلة التي تناسب قدراته واحتياجاته، وذلك وفقاً للآتي:

أ في حالة كون قراءة الأسئلة مشكلة لدى الطالب فإنه يجب أن تقرأ له مع التأكد من فهمه للمطلوب قبل الإجابة.

ب إذا كانت الكتابة صعبة على الطالب فيجب أن يتم تقويمه شفوياً أو تكتب له الإجابة أو تسجل على شريط حسب ما تقتضيه مصلحة الطالب.

ج يجب أن يتناسب توزيع الأسئلة مع كمية المادة التي يتعلمها الطالب في الفصل، وما يتعلمه بناءً على الخطة التربوية الفردية.

د في حالة تأثير صعوبات التعلم لدى الطالب على أدائه في مواد أخرى لا يتلقى فيها خدمات خاصة كتأثير صعوبات التعلم في القراءة على أدائه في العلوم، أو القرآن الكريم، فإنه يتم تقويم الطالب بالتعاون بين معلم المادة ومعلم التربية الخاصة، وذلك باختيار الطريقة التي تناسب قدرات ذلك الطالب واحتياجاته.

هـ في حالة وجود مشكلة في الانتباه لدى الطالب، بالإضافة إلى صعوبات التعلم فإنه يجب تقويم الطالب بشكل فردي بعيداً عن أي مصدر تشتيت للانتباه.

و يعطى الطالب فترات راحة أثناء التقويم تبعاً لقدرته على التركيز والاستمرار في أداء المهمة.

ز في حالة وجود نشاط زائد لدى الطالب، بالإضافة إلى صعوبات التعلم، فإنه يجب السماح له بالقيام من المقعد والمشي، ثم الجلوس مرة أخرى أثناء التقويم.

ح في حالة كون الطالب يعاني من صعوبة في الحفظ فإنه يجب تقويمه من خلال تجزئة مادة الحفظ إلى أجزاء قصيرة تتناسب وقدرته على الحفظ، ويتم تقويمه في كل جزء بعد مساعدته في حفظه قبيل التقويم بفترة وجيزة، وفي حالة تعذر ذلك فإنه يتم إعفاؤه من الحفظ والاكتفاء في تقويمه من خلال قدرته على إدراك المفاهيم العامة للموضوع.

ط. في حالة كون تعدد المواضيع في المادة الواحدة يسبب مشكلة للطالب، فإنه يتم تجزئة المواضيع، وتقويم الطالب في كل موضوع على حدة أو ضم أكثر من موضوع مع بعضها البعض حسب قدرة الطالب.

3. في حالة عدم استفادة الطالب مما يقدم له في الفصل العادي فإنه يتم تقويمه في محتوى الخطة التربوية الفردية، ويتم وضع الأسئلة من قبل معلم التربية الخاصة بالتنسيق مع معلم المادة.
4. في حالة استفادة الطالب مما يقدم له في الفصل العادي في مادة معينة، فإنه يتم تقويمه في محتوى الخطة التربوية الفردية ومحتوى المواضيع التي يتعلمها في الفصل العادي في تلك المادة، ويراعى في ذلك أن توضع الأسئلة بالتشاور بين معلم المادة ومعلم التربية الخاصة.
5. في المواد ذات الكثافة في المحتوى فإنه يتم التركيز على المفاهيم الأساسية أثناء التقويم.

وهناك عدة عوامل قد تساهم في صعوبة القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي:

1. **العوامل الجسمية**: مثل الخلل الوظيفي العصبي، والعيوب البصرية والسمعية، والعوامل الجينية والوراثية.
2. **العوامل البيئية**: مثل المشكلات الاجتماعية والانفعالية، والاختلافات اللغوية والثقافية، وأساليب التدريس غير الملائمة.
3. **العوامل النفسية**: كمشكلات الإدراك السمعي والبصري، واضطرابات اللغة، وضعف الانتباه والذكاء.

ومن أكثر مشكلات القراءة شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

الأخطاء في التعرف على الكلمة (Word Recognition Errors)، مثل: مشكلات الحذف والإدخال، والإبدال، وقلب الكلمات، واللفظ الخاطئ للكلمات.

من أهم طرائق التدريس المستخدمة في صعوبات التعلم ما يلي:

استخدام غرفة المصادر:

ويعني أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكن أن يستفيدوا من مناهج الفصل العادي، ولكن مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة التي يقدمها المدرس

الخاص لطالب صعوبات التعلم في غرفة خاصة تسمى غرفة المصادر، ويوضع بها الطفل لفترة قصيرة من اليوم الدراسي، ويكمل باقي يومه الدراسي في الفصل العادي حيث يتوفر له فرصة التفاعل مع الأطفال العاديين، ومع طلاب آخرين.

ومن خلال غرفة المصادر يتم التعاون بين المدرس الخاص ومدرس الفصل العادي من أجل تنفيذ برنامج تربوي تعليمي للطالب والذي يمكن تقسيمه إلى خمس خطوات بهدف وضع خطة تربوية فردية يتم من خلالها تحديد وقياس مظاهر الصعوبات وعمل برنامج تعليمي له وتتكون هذه الخطوات من:

1. قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها.
2. تخطيط البرنامج التربوي ويعني صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها.
3. تطبيق البرنامج التربوي.
4. تقييم البرنامج التربوي.
5. تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج عملية التقييم.

الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر:

تحتوي غرفة المصادر على العديد من الأنشطة اللازمة لمساعدة الطفل ذوي الصعوبات التعليمية للتغلب عليها، وكذلك تحتوي على أنشطه تساعد كل من مدرس غرفة المصادر ومدرس الفصل العادي على التعامل بفعالية مع الطفل ذوي صعوبات في التعلم، وعلى فهم حاجاته والتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف لديه، وتشمل غرفة المصادر:

1. أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب.
2. تنفيذ طرائق وأساليب تدريس تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل.
3. مواد تعليمية تتناسب مع طبيعة طرائق وأساليب التدريس.
4. تدريس الأطفال في مجموعات يراعي فيها نوع ودرجة الصعوبة التي تعاني منها هذه المجموعة.
5. أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام المتعلم و تضمن مشاركته وتفاعله.
6. جداول تنظيم المدة التي يقضيها كل طفل في غرفة المصادر، وفي الفصل العادي.
7. التعاون بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العادي في التخطيط للتعلم.



الفصل الخامس:

الإعاقة السمعية
Hearing Impairment

الإعاقة السمعية Hearing Impairment

التعريف:

يشير مصطلح الإعاقة السمعية إلى حالات الفقدان السمعي بأنواعها ودرجاتها المختلفة. ويشمل هذا المصطلح كلاً من الصمم (Deafness)، وضعف السمع (Limited Hearing). والإعاقة السمعية، إما أن تكون موجودة منذ لحظة الولادة (Congenital)، وأما أن تحدث في مرحلة لاحقة من مراحل الحياة (Adventitious). وقد تكون توصيلية (Conductive) بمعنى أنها تنتج عن خلل في الأذن الخارجية أو الوسطى. وقد تكون عصبية (Sensorineural) بمعنى أنها تنتج عن خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي. أو مركزية (Central) بمعنى أنها تنتج عن خلل في المراكز الدماغية العليا المسؤولة عن معالجة المعلومات السمعية.

والإعاقة السمعية هي خسارة في حدة السمع تزيد عن (25) ديسبل. وتصنف الإعاقة السمعية تبعاً لشدة الفقدان السمعي إلى خمس فئات: (1) بسيطة جداً (25-40 ديسبل)، (2) بسيطة (40-55 ديسبل)، (3) متوسطة (55-70 ديسبل)، (4) شديدة (70-90 ديسبل)، (5) شديدة جداً (أكثر من 90 ديسبل).

مصطلحات ومفاهيم:

الديسبل ((Decible (dB)):

هو وحدة قياس شدة الصوت وقوته. فالأصوات الخافتة أو الضعيفة هي أصوات ذات شدة منخفضة، والأصوات الأعلى هي أصوات ذات شدة أكبر. وتحدد درجة الإعاقة السمعية بناءً على الفقدان السمعي مقاساً بالديسبل. فأضعف صوت تستطيع أذن الإنسان ذي السمع الطبيعي أن تسمعه يسمى بالصوت ذي العتبة السمعية الصفرية (انظر أيضاً: درجة القياس السمعي الصفرية 5-53).

الشخص الأصم (The Deaf):

الشخص الأصم هو الشخص الذي تكون حاسة السمع لديه غير وظيفية لأغراض الحياة الاعتيادية، الذي تمنعه إعاقته السمعية من اكتساب المعلومات اللغوية وتفسيرها عن طريق حاسة السمع سواءً استخدم معينة سمعية أم لم يستخدمها. وبناءً على درجات الضعف السمعي، فالشخص الأصم هو الذي يعاني من فقدان يزيد عن (91) ديسبل. وهذه الخسارة

السمعية الشديدة جداً قليلة الحدوث، إذ تعاني نسبة ضئيلة فقط من الأشخاص المعوقين سمعياً من الصمم.

والصمم لا يعني البكم بالضرورة، فمعظم الأشخاص الصم لديهم قدرات سمعية متبقية. وبالرغم من محدودية هذه القدرات، فإنها تكفي للوقاية من البكم بالتدريب السمعي المبكر والفعال، وباستخدام أجهزة تضخيم الصوت، والأدوات المساعدة المناسبة.

الشخص ضعيف السمع (Hard of Hearing):

هو الذي تكون حاسة السمع لديه ضعيفة، ولكنه وظيفية لأغراض الحياة الاعتيادية سواء بمساعدة المعينات السمعية أم بدونها. ويستطيع الشخص ضعيف السمع الاستجابة للكلام والمثيرات السمعية الأخرى، ولذا فهو يشبه الشخص السامع أكثر مما يشبه الشخص الأصم. ومهاراته اللغوية والكلامية (بالرغم من ضعفها وتأخرها) تتطور بالاعتماد على حاسة السمع أساساً وليس على حاسة البصر. وبناءً على درجات الفقدان السمعي، فالشخص ضعيف السمع هو من يتراوح مدى خسارته ما بين (25-90) ديسبل.

الفقدان السمعي البسيط (Mild Hearing Loss):

يتراوح مدى الخسارة السمعية في هذا المستوى من مستويات الضعف السمعي ما بين (40-55) ديسبل. وإذا كان الضعف ثنائي الجانب (أي في كلتا الأذنين)، فإن الشخص يعاني من صعوبات كبيرة في متابعة المحادثة من المستوى الصوتي الطبيعي إذا كانت المسافة تزيد على (3-6) أقدام بينه وبين الشخص المتحدث. وإذا لم تكن المحادثة وجهاً لوجه أو إذا كانت الأصوات خافتة أو عن بعد، فقد لا يستقبل أكثر من (50٪) مما يقال. وقد يعاني هذا الشخص من اضطرابات لفظية بسيطة. ولذا يحتاج الطالب الذي لديه فقدان سمعي بسيط إلى خدمات تربوية داعمة في الصف العادي أو في الصف الخاص. وغالباً ما يستفيد من المعينات السمعية، وأوضاع الجلوس، والإضاءة الخاصة في غرفة الصف، ومن برامج التدريب النطقي والتدريب على قراءة الشفاه.

الفقدان السمعي البسيط جداً (Slight Hearing Loss):

في هذا المستوى من الإعاقة السمعية يتراوح الفقدان السمعي ما بين (25-40) ديسبل. وقد يواجه الشخص الذي لديه هذه الدرجة من الضعف السمعي صعوبة في سمع الأصوات الخافتة والبعيدة. وفي أسوأ الأحوال، فإنه يعاني من بعض الاضطرابات الكلامية البسيطة

كالحذف والتشويه، وقد يحتاج هذا الشخص إلى معينة سمعية أو إلى الاستعانة بقراءة الكلام. ولا يواجه الطالب الذي لديه فقدان سمعي بسيط جداً أي صعوبات تذكر في التعلم في المدرسة العادية، وقد يستفيد من الإضاءة الخاصة ومن الجلوس في أماكن مناسبة في غرفة الصف.

الفقدان السمعي الخلقي (Congenital Hearing Loss):

في هذه الحالة يولد الطفل ولديه ضعف في سمعه. وقد ينجم هذا النوع من الفقدان عن العوامل الوراثية (في حوالي 40٪ من الحالات)، أو من إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية أو تناولها العقاقير السامة للأذن، أو عن عدم توافق العامل الريزيسي. ويعاني معظم الأطفال الذين يولدون ولديهم إعاقة سمعية من فقدان سمعي حسي عصبي. وبوجه عام، فإن هؤلاء الأطفال، شأنهم في ذلك شأن الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية قبل لغوية، أقل حظاً من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المكتسبة وبعد اللغوية من حيث النمو المعرفي والتواصلي.

الفقدان السمعي الشديد (Severe Hearing Loss):

يكون الفقدان السمعي شديداً إذا كانت الخسارة السمعية تتراوح بين (70-90) ديسبل. ولا يستطيع الشخص الذي يعاني من هذا المستوى، من الضعف السمعي، أن يسمع الأصوات إذا لم تكن عالية وقريبة جداً. وغالباً ما تكون قدراته الكلامية واللغوية محدودة جداً. ويلتحق الطلبة الذي يعانون من ضعف سمعي شديد بمدارس خاصة للصم. وفي هذه المدارس، يزود الطلبة بخدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة التقليدية والتي غالباً ما تشمل التدريب السمعي، باستخدام أجهزة تضخيم الصوت المناسبة وتطوير مهارات التواصل، والكلام، واللغة، والنمو المفهومي... الخ.

الفقدان السمعي الطرفي (Peripheral Hearing Loss):

اضطراب سمعي ينتج عن تشوه ما في الأذن أو في العصب السمعي، أما المراكز العليا في الدماغ المسؤولة عن معالجة المعلومات السمعية فتكون طبيعية. بعبارة أخرى، فالفقدان السمعي الطرفي يعني وجود ضعف في حدة السمع أو في الاستجابة للمثيرات السمعية، وليس في تحليل معاني هذه المثيرات وتفسيرها. وبصورة أخرى، فإن هذا النوع من الفقدان السمعي هو النقيض للفقدان السمعي المركزي.

الفقدان السمعي المتوسط (Moderate Hearing Loss):

في الفقدان السمعي، تتراوح الخسارة السمعية ما بين (55-70). ولا يستطيع الشخص الذي يعاني في هذا المستوى من الضعف السمعي متابعة المحادثة، إلا إذا كانت بصوت عالٍ وعن قرب. وغالباً ما يعاني من اضطرابات كلامية، ومن تأخر لغوي. وفي المدرسة، يحتاج الطالب الذي لديه فقدان سمعي متوسط للالتحاق بصف خاص. فحاجاته التعليمية فريدة، وتفرض تزويده بخدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة التي تشمل استخدام معينة سمعية. والتدريب الكلامي واللغوي، وقراءة الكلام، والاستعانة بالمعلومات البصرية، بالإضافة إلى المعلومات السمعية.

الفقدان السمعي المركزي (Central Hearing Loss):

يستخدم هذا المصطلح للدلالة علي الاضطراب السمعي الذي ينتج عن خلل ما في الدماغ وليس في الأذن أو في العصب السمعي. ولا تكمن مشكلة الفقدان السمعي المركزي في حدة السمع بل في معالجة المعلومات السمعية التي تشمل التعرف والتذكر السمعيين.

وغالباً ما يكون لدى الأشخاص الذين يعانون من هذا النوع من الفقدان السمعي اضطرابات عصبية شديدة، ولأن المشكلة في هذا النوع من الفقدان السمعي تكمن في تحليل المعلومات السمعية وتفسيرها وليس في استقبالها فإنه النقيض للفقدان السمعي الطرفي.

الفقدان السمعي المكتسب (Adventitious Hearing Loss):

خلافاً للفقدان السمعي الخلقي، الذي يكون الضعف السمعي فيه موجوداً منذ الولادة، أو يحدث بعد الولادة بفترة وجيزة، فإن الإنسان الذي لديه فقدان سمعي مكتسب يولد وسمعه طبيعي، ولكنه يفقده لاحقاً. ومن أسباب هذا النوع من الفقدان السمعي التهاب الأذن، والضجيج، وأورام العصب.

قياس السمع باللعب (Play Audiometry):

تطبق اختبارات السمع باستخدام اللعب في بيئة سارة توجد فيها ألعاب تتحرك، وتصدر أصواتاً مختلفة. وفي هذه البيئة، يحاول الفاحص بناء علاقة ألفة مع الطفل، ويستثير دافعيته للاستجابة. وتتمثل استجابة الطفل عادة برفع لعبة أو وضع كرة في مكان أو فتح كتاب عندما يسمع كلمة أو نغمة صوتية معينة. هذا وتستخدم هذه الطريقة لقياس سمع الأطفال الذين تزيد أعمارهم الزمنية عن سنتين ونصف.

قياس السمع بالملاحظة السلوكية (Behavior Observation Audiometry):

يستخدم هذا الأسلوب لقياس سمع الطفل وهو في غرفة ألعاب دون استخدام الإشراط الإجرائي أو اللعب مع الطفل. وبدلاً من ذلك، يلاحظ الفاحص استجابة الطفل لأصوات ذات مستويات متفاوتة من التردد والشدة. وغالباً ما تتمثل الاستجابات للصوت التي يركز عليها الفاحص بالابتسام أو التوقف عن اللعب أو إدارة الرأس أو التحرك نحو مصدر الصوت.

قياس السمع بالنشاط الكهربائي في الجلد (Electrodermal Audiometry):

تستخدم هذه الطريقة في قياس السمع مع الأطفال الرضع، والأطفال الذين يصعب تقييمهم لعدم استجابتهم في المواقف الاختبارية. وتتضمن هذه الطريقة توظيف مبادئ الإشراط الكلاسيكي حيث يتم إقران صدمة كهربائية خفيفة مع صوت. والاستجابة الطبيعية (الاستجابة غير الشرطية) للصدمة الكهربائية هي انخفاض مستوى مقاومة الجلد. وبعد إقران الصوت بالصدمة الكهربائية عدة مرات يتوقع بمفرده لاحقاً انخفاض مستوى مقاومة الجلد الجلفانية. فإذا تغيرت مقاومة جلد الطفل عندما يصدر الفاحص صوتاً معيناً، فذلك يعني أنه سمعه.

قياس السمع بالنغمات النقية (Pure Tone Audiometry):

النغمات النقية هي موجات صوتية ذات ترددات محدودة. وقياس السمع باستخدامها هو الأكثر شيوعاً للأفراد الذين تزيد أعمارهم عن ثلاث سنوات. ويسمع المفحوص النغمات النقية (ذات الترددات المختلفة ومستويات الشدة المتباينة) الصادرة عن جهاز القياس السمعي إما عبر سماعات توضع على أذنيه، وإما عبر عظمة اهتزازية توضع على جبينه.

حيث يستطيع الفاحص بهذه الطريقة تحديد الدرجة التي يجب أن يكون فيها الصوت عالياً ليتمكن المفحوص من سمعه.

قياس سمع الكلام (Speech Audiometry):

تستخدم هذه الطريقة في قياس حدة سمع الكلام وليس النغمات الصافية. فسمع الكلام وفهمه أكثر أهمية. ولذلك تتضمن هذه الطريقة تقديم كلمات من مقطعين بمستويات شدة مختلفة، وتلاحظ قدرة الإنسان على سمعها وفهمها باستخدام كل أذن على حدة.

ولأن فهم ما يقال أكثر أهمية من سماعه فإن طريقة القياس هذه تركز على تحديد مستوى شدة الصوت التي يتمكن عندها المفحوص من فهم الكلام. وتسمى هذه القدرة بالعتبة السمعية للاستقبال الكلامي (Speech Reception Threshold)، ويشار إليها بالرمز (SRT).

لغة الإشارة (Sign Language):

لغة الإشارة هي نظام تواصل عن طريق الإيماءات. والإيماءات عبارة عن رموز يدوية تعبر عن الكلمات والأفكار. وبالرغم من أن بعض الإشارات تشبه الشيء الذي تمثله، فإن معظم الإشارات ليست كذلك، ولذلك نجد لغة الإشارة غالباً ما تستخدم لتوصيل أفكار عامة.

وبغض النظر عن بنيتها المختلفة عن اللغة المنطوقة وخصائصها النحوية، فإن لغة الإشارة تحظى باهتمام كبير، وبخاصة في الأوساط التربوية. حيث تساعد هذه اللغة في تطوير المهارات القرائية والكتابية واللغوية الأخرى لدى الأفراد المعوقين سمعياً.

ولذلك نحو اهتمام كبير بتوفير هذه الخدمة الداعمة للأشخاص الصم من خلال تدريب أشخاص على القيام بترجمة لغة إشارة (تحويل اللغة المنطوقة إلى لغة إشارة حتى يستطيع الإنسان الأصم فهمها)، وبخاصة في الأوضاع التعليمية. ومترجم لغة الإشارة هو شخص سامع يتقن لغة الإشارة، ولذلك فإن عمله بمثابة حلقة وصل بين السامعين والصم.

المعينات السمعية (Hearing Aids):

المعينة السمعية (أو السماعة الطبية) هي أداة تكنولوجية لتضخيم الصوت تعمل بالبطارية. وتتكون المعينة السمعية من ثلاثة أجزاء هي: ميكرفون (وظيفته التقاط الموجات الصوتية وتحويلها إلى طاقة كهربائية)، ومضخم صوت (سلك خاص يزيد شدة الصوت)، ومستقبل (أداة تحول الطاقة الكهربائية إلى صوت من جديد)، وقطعة بلاستيكية توضع في الأذن، وتنتقل الصوت من المعينة السمعية إلى القناة السمعية.

وللمعينات السمعية أنواع عديدة منها:

(1) المعينة السمعية التي توضع خلف الأذن (Behind-The-Ear Hearing Aid).

(2) المعينة السمعية التي توضع داخل الأذن (In-The-Ear Aid).

(3) المعينة السمعية الجسمية (Body Hearing Aid)، ويعلقها الشخص المعوق سمعياً على صدره أو في ملابسه الداخلية.

(4) المعينة السمعية الموصولة بالنظارة (Eyeglass Hearing Aid).

طرق القياس والتشخيص:

1. مقياس ويب مان للتمييز السمعي (Wepman Auditory Discrimination Test).
2. مقياس جولدمان فرستو ودكوك للتمييز السمعي (Goldman-Fristoe-Woodcock Test of Auditory Discrimination Test).
3. مقياس لندامود للتمييز السمعي (Lindamood Suditory Conceptualization Test).

أدوات وأساليب القياس:

العوق السمعي:

1. يجب أن تناسب أساليب وأدوات القياس الخصائص الحسية المتوفرة لدى الطلاب ذوي العوق السمعي والتي تعتمد في المقام الأول على حاسة البصر، والبقايا السمعية.
2. يجب أن تتم الاختبارات التقويمية للطلاب بطرائق التواصل المختلفة مثل: قراءة الشفاه، (قراءة الكلام)، ولغة التلميح، والكلام المرمز، واللفظ المنغم، ولغة الإشارة، وأبجدية الأصابع الإشارية، أو بطريقة التواصل الكلي، بالإضافة إلى الأساليب الكتابية العادية، والأساليب التقنية الحديثة كالحاسب الآلي، كل بحسب قدراته وإمكاناته.

الاعتبارات الخاصة بتعليم المعاقين سمعياً:

من أهم العوامل التي يجب مراعاتها خلال عملية التدريس للمعاقين سمعياً ما يلي:

أولاً: مراعاة الإعاقة وظروفها أثناء التدريس، واتباع الأساليب السليمة في التعامل مع الأصم.

ثانياً: معرفة العوامل التي تؤثر في سيكولوجية الأصم، ويتحدد ذلك بموقف الوالدين مع طفلهما كما يأتي:

1. موقف الأسرة من الطفل الأصم.
2. الذكاء والقدرات المعرفية للطفل الأصم.
3. قوة الشخصية والاتزان النفسي للطفل الأصم.
4. خصائص النمو الكلامي للطفل الأصم.

ثالثاً: مساعدة الطفل الأصم على التكيف، وإشباع الحاجات وهي:

1. الحاجات الأولية.
2. الحاجات الثانوية (نفسية، واجتماعية، وذاتية، وشخصية).

وتتمثل في الصبر والمثابرة، وإشعاره بالحب، وخلق الجو الدافع والمحفز له.

رابعاً: الاهتمام باكتساب الطفل الأصم خبرات مترابطة ومتكاملة مما يسهل عليه تذكر الحقائق، ويزيد اهتمامه بالمادة، وتشجيعهم وتدريبهم بالتكرار، والاستعمال لتثبت في ذهنه، من خلال التشجيع والتدريب المستمر والمتكرر لتثبيت المعلومات في ذهنه.

خامساً: الاهتمام بإثارة النشاط الذي يساعد على تثبيت الخبرات التي يتعلمها الطفل في ذهنه.

سادساً: الاهتمام بالأمور المحسوسة من خلال ربطها بالأمور المعنوية، وذلك وفقاً للإعاقة حتى يسهل عليه إدراكها وفهمها عن طريق الحواس، وخاصة حاسة الإبصار.

سابعاً: الاهتمام بالتدريس عن طريق اللعب، حيث يعد اللعب من الأمور المحببة له، وعن طريقها يمكن إكسابه الخبرات المناسبة وتعزيزها.

ثامناً: مراعاة الفروق الفردية بين الصم، نظراً لاختلاف درجات الصم مما ينعكس على اختلاف خبراتهم وقدراتهم العقلية، وخاصة عمليات الإدراك والتذكر والتخيل والتصور، ولذلك ينبغي على المعلم اتباع ما يلي:

1. المرونة في المنهج والطريقة.
2. التنويع في الأساليب التعليمية التعلمية.



الفصل السادس:

الإعاقة البصرية
Visual Impairment

الإعاقة البصرية Visual Impairment

إن المكفوفين هم فئة من الناس فقدوا حاسة البصر، لكن الله عوضهم بالبصيرة وحباهم حاسة أخرى قد لا تكون ملموسة لكنها في الواقع محسوسة، وهم أناس تكونت لديهم حاسة قد تكون أقوى بكثير من الحواس التي نمتلكها، وقد أنعم الله بها علينا وحرمهم منها، ومع ذلك فهم يبصرون بقلوبهم ويقرأون بمشاعرهم ويتكلمون بعقولهم.

كما أنهم فئة بحاجة ماسة إلى يد حانية تمتد إليهم فنزرع في قلوبهم الأمل، وتجدد حياتهم بالعطاء وتزهر لحظاتهم بالحنان، وتبتسم أوهامهم بالفأل. لذا نحن نخاطب خيالهم، ونلمس أحلامهم باقترابنا منهم، نعدهم بصدق ونبث في حواسهم إطلالات مشرقة بمستقبل حافل، ونسهم في تنشيط خيال عجزهم البصري، ونمدهم بالصور الحية والتي قد يسهل تكوينها باللمس أو الكلام قد لا تكتمل المدارك كلها، لكنها تعيد تكوين أغلبها، وقد يعانون من التعطل البصري لكننا نستطيع أن نجعل نفسيتهم وروحهم المعنوية تغلب في مطلق الأحوال ذلك العطل. فنفتح في عيونهم المظلمة أبواب الحياة، وننير بصيرتهم، فتقود بصرهم إلى النور، وتكمل فيهم واقعهم الناقص بحكم نقصان خبرتهم الإدراكية.

فنكسو خيالهم باللون والرائحة بالورد والحب، ونفك عنهم حصارات الصمت، وبحور الظلام الداكنة التي تسكن عيونهم، ونجمع همومهم ونلقي بها بعيداً عن عاتقهم، فنجر بهم لشواطئ الأمل، وأن ندخل أحلامهم، ونسكن خيالاتهم؛ فتورق أشجار مداركهم، وتتسع عروق آمالهم؛ لأن الأحلام والآمال، والطموح والخيال لا يحتاج إلى بصر بل إلى عقل وإحساس، فالحياة لا تستحيل بل تحتاج من يسعى إلى المستحيل.

الإعاقة البصرية (Visual Impairment):

هي الحالة التي يفقد فيها الفرد القدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية لتأدية أنشطة الحياة اليومية، وينتج هذا العجز عن إصابة دائمة في الجهاز البصري (العين، والعصب البصري، والقشرة الدماغية البصرية) مما يؤدي إلى ضعف أو عجز في الوظائف البصرية الخمس وهي: البصر المركزي، والبصر المحيطي، والتكيف البصري، والبصر الثنائي، ورؤية الألوان. وتنتج إصابات الجهاز البصري عن عدة عوامل مختلفة منها: العوامل الوراثية، والحوادث، والأمراض، والتشوهات الشريحية.

ويقسم المعوقون بصرياً إلى فئتين:

2. الفئة الأولى: هي فئة المكفوفين وهي أولئك الذين يستخدمون أصابعهم للقراءة، ويطلق عليها اسم قارئ بريل (Braille Beaders).
3. الفئة الثانية: هي فئة المبصرين جزئياً (Partially Seeing)، وهم أولئك الذين يستخدمون عيونهم للقراءة، ويطلق عليها أيضاً قارئ الكلمات المكبرة (Large-Type Readers)، أما التعريف القانوني الطبي للإعاقة البصرية فهو يعتمد على حدة البصر.

ومن ناحية تربوية، يحتاج الطلاب المعوقون بصرياً إلى تعديلات في أساليب التدريس وإلى منهاج إضافي يلبي حاجاتهم الفردية الخاصة في المجالات المختلفة (كالقراءة، والكتابة، والتعرف، والتنقل، وتنمية الحواس المختلفة).

مصطلحات الإعاقة البصرية:

(1) آلة بريل للكتابة (Braillewriter):

هي عبارة عن آلة كتابة ميكانيكية تحتوي على ستة مفاتيح تمثل نقاط بريل الست. والآلة مصممة على نحو يسمح بتشغيلها عن طريق استخدام الأصابع الثلاث الوسطى من كل يد. ويستخدم الإبهامان لتشغيل مفتاح الفراغ. والمفاتيح الستة في الآلة مرتبة بدقة ثلاثة منها إلى يمين مفتاح الفراغ، والثلاثة الأخرى إلى يساره.

وعند بداية تدريب الطالب الكفيف، يحفظ أن المفاتيح ترقم ذهنياً إلى يسار مفتاح الفراغ (1، 2، 3)، وإلى يمين المفتاح (4، 5، 6). ويكون ترتيبها على الورقة على شكل عمودين هما: العمود الأيسر، ويتكون من ثلاث نقاط مرتبة من الأعلى إلى الأسفل (1، 2، 3)، والعمود الأيمن، ويتكون من النقاط (4، 5، 6). وبعد فهم هذه الحقيقة، يبدأ بتعلم تشكيل الحرف المطلوب ضمن خلية بريل المكونة في مجملها من (1-6) نقاط وفق الشفرة التي تعلمها لتشكيل أي حرف. وعادة ما يسبق تعلم الكتابة بطريقة بريل تطوير بعض مهارات الاستعدادات القرائي. وتبدأ معظم المدارس بتعريف الطلاب بآلة بريل من الصف الأول لأنها أكثر سهولة من الآلات الأخرى، وأكثر متعة للاستخدام.

(2) آلة كورزويل للقراءة (Kurzweil Reading Machine):

تعد آلة كورزويل للقراءة أو ما يسمى بقارئ كورزويل الشخصي (Kurzweil Personal Reader) من التقنيات المتطورة جداً، ويمكن للأشخاص المكفوفين الاستعانة بها في القراءة. وهي عبارة عن جهاز كمبيوتر يتعرف على الرموز البصرية من خلال كاميرا خاصة، تقوم بمسح سريع لمحتوى الورقة، ويقوم الجهاز بقراءته بصوت مسموع عبر جهاز تحليل خاص.

ويستطيع مستخدم هذه الآلة التحكم بسرعة الكلام الصادر عنها أو نبرة الصوت، وحتى تهجئة الكلمة حرفاً حرفاً. وبسبب الكلفة المادية العالية لهذه الآلة فنادراً ما يستطيع الشخص المكفوف امتلاكها. ولذا فإن الدول الغربية توفر هذه الآلة في المكتبات العامة ومدارس المعوقين بصرياً، ليتسنى للفئات المستهدفة الاستفادة منها.

(3) الأبيكاس (Abicus):

الأبيكاس أو المعداد الحسابي الخاص هو أداة بسيطة تتكون من مجموعة خرزات موزعة على (13) عموداً، يستعين بها الأشخاص المكفوفون للقيام بالعمليات الحسابية الأساسية. وهو مكون من قطعة بلاستيكية مستطيلة الشكل، وصغيرة الحجم نسبياً. يفصل ثلثها الأعلى عن ثلثيها الأسفلين قطعة بلاستيكية تسمى بالإطار الفاصل. ويوجد تحت هذا الإطار (4) خرزات على كل عمود معدني، وفوقه خرزة واحدة. وتمثل كل خرزة تحت الإطار الفاصل قيمة (واحد)، أما الخرزة الموجودة فوق الإطار فقيمتها (خمسة). ويحمل الكفيف الأبيكاس بحيث تكون الحرزات الأربع باتجاهه. وبهذا يكون العمود الأول من اليمين هو عمود الآحاد. ويليه العشرات، ثم المئات، فالألوف، وهكذا.

ويكون الأبيكاس في حالة الصفر إذا كانت جميع الخرزات بعيدة عن الإطار الفاصل. أما إذا حرّك الكفيف مثلاً خرزة من الخرزات الأربع في العمود الأيمن فإنه يكون في هذه الحالة قد كتب العدد (واحد)، وإذا حرك خرزتين فيكون قد كتب العدد (اثنين)، وهكذا. وإذا أراد كتابة العدد (خمسة) فإنه يبعد الأربع خرزات عن الإطار الفاصل، وينزل الخرزة الموجودة فوقه. وإذا أراد أن يكتب العدد (ستة) فإنه يضيف خرزة من أسفل الإطار الفاصل، وهكذا إلى أن يصل إلى العدد تسعة. ولاستخدام منزلة العشرات فعليه أن يبعد كل الخرزات في عمود الآحاد عن الإطار الفاصل (صفر). ويرفع خرزة من الخَرَزات الأربع في العمود الثاني

(الذي يمثل منزلة العشرات). وبهذا يكون قد كتب العدد عشرة (صفر في العمود الأول، وواحد في العمود الثاني).

(4) أخطاء الانكسار (Refractive Errors):

يقصد بأخطاء الانكسار عدم قدرة العين على تركيز الصورة على الشبكية بشكل طبيعي، وذلك نتيجة لحجم العين أو شكلها. وتصحح هذه الأخطاء عادة بالعدسات الطبية. وإذا كانت شديدة جداً، فهي قد تسبب ضعفاً بصرياً مزمناً.

(5) استثارة البصر (Vision Stimulation):

هي حث الشخص المعوق بصرياً على استخدام ما تبقى لديه من قدرة بصرية بشكل مفيد وذي معنى. فكثيراً ما يهمل الأشخاص المعوقون بصرياً القدرات البصرية المتبقية لديهم فلا يوظفونها في تفسير ما يرونه، ولأن توظيف البصر المتبقي لا يحدث تلقائياً، فثمة حاجة إلى تصميم برامج تدريبية خاصة، تسمى عادة ببرامج (إثارة البصر، أو برامج تفعيل الرؤية المتبقية).

وتهدف هذه البرامج إلى مساعدة الشخص في توظيف ما لديه من بقايا بصرية مهما كانت محدودة. وتنظم أنشطة الإدارة البصرية بعدما تتحدد الوظيفة للفرد، وفق مقاييس غير طبية (تربوية). ويتم تطوير برنامج للإدراك البصري كجزء من المنهاج الإضافي الخاص، بصرف النظر عن إمكانية أن يصبح الشخص المعوق بصرياً قارئاً للمطبوعات العادية.

ويدعم برنامج الإثارة البصرية بالتقنيات، والمعينات البصرية، والإضاءة، والألوان الخاصة. ومن الجدير بالذكر أن الاهتمام بإثارة البصر ظهر بعد عقد الستينات من القرن العشرين عندما اكتشف الأطباء أن ممارسة "الحفاظ على البصر" ليست مجدية، ولكنها تؤدي إلى تدهور إضافي.

(6) اعتلال الشبكية الناتج عن السكري (Diabetic Retinopathy):

في هذا الاضطراب، يحدث لدى الشخص الذي يعاني من داء السكري نزيف في الشبكية، الأمر الذي قد يؤدي إلى فقدان البصر. ومثل هذا الاضطراب لا يحدث فجأة، ولكنه يتطور تدريجياً على مدار (15-20) سنة.

وعلى وجه التحديد، فما يحدث هو أن الأوعية الدموية في الشبكية تتمدد بشكل غير طبيعي، وتظهر بقع قطنية، وأوعية دموية جديدة، ونسيج ليفي يلتصق بالشبكية يؤدي إلى انفصالها. وتساعد المعالجة بأشعة الليزر في الحد من المضاعفات في بعض الحالات. وعلى أي حال، ولكن الوقاية خير من العلاج، ولذلك ينصح جميع الأطفال والراشدين الذين يعانون من السكري بإجراء فحوصات بصرية دورية.

(7) التهاب الشبكية الصباغي (التصبغ الشبكي) (Retinitis Pigmentonsa):

هو حالة ضمور أو انحلال تدريجي في الشبكية. ويحدث في كلتا العينين، ونسبة شيوعه بين الذكور أكثر منها لدى الإناث، وهو اضطراب وراثي ينتقل كسمة متنحية في معظم الحالات، وكسمة سائدة في بعض الحالات. وتصاب العصي في الشبكية أولاً. ومن الأعراض لهذا العشي (العمى الليلي) الذي يظهر في الطفولة. وتظهر الأعراض الأخرى للمرض قبل سن المراهقة ومنها تناقص مجال البصر تدريجياً إلى أن يصبح البصر نفقياً وتضيق الأوعية الدموية في الشبكية، وتحوّل لون القرص البصري إلى أصفر. ومن المضاعفات المحتملة للتصبغ الشبكي المياه البيضاء (الساد). وتنكس اللطخة الصفراء. وتنتهي الحالة بالعمى الكامل في بعض الحالات، ولا يعرف علاج فعال لهذه الحالة وكل ما يمكن تقديمه هو الإرشاد الوراثي.

(8) التهاب القرنية (Keratitis):

هو التهاب ينتج عن البكتيريا، أو الفيروسات، أو الفطريات، أو نقص فيتامين (أ). وفي هذا الالتهاب، الذي قد يظهر في حالات الإصابة بمرض الزهري والتراخوما، يتكون على القرنية سحابة. ويشكي الشخص المصاب من ألم شديد في العين، ومن حساسية للضوء ودماغ. وغالباً ما تتأثر كلتا العينين، ولكن الالتهاب يبدأ عادة بإحداهما. ويستطيع اختصاصي طب العيون تشخيص حالات التهاب القرنية، وتحديد أسبابه. وبالتالي معالجته بالعقاقير الطبية المناسبة. أما إذا لم يعالج الالتهاب فقد تحدث مضاعفات، ومنها الجلوكوما، وفقدان البصر.

(9) انفصال الشبكية (Retinal Detachment):

هو اضطراب لا تعود فيه الشبكية ثابتة في مكانها بل تنفصل عن المشيمة الموجودة تحتها. ويحدث هذا الانفصال بسبب تكوّن فتحة في الشبكية يدخل عبرها سائل من الجسم

الزجاجي، مما يؤدي إلى تمزق الشبكية جزئياً. وقد يزداد التمزق والانفصال في الشبكية تدريجياً، فيضعف البصر بشكل متزايد. ومن الأسباب الرئيسية لانفصال الشبكية إصابات الرأس المباشرة بسبب السقوط من أماكن مرتفعة، أو بسبب الحوادث، أو اضطرابات بصرية أخرى (مثل: الأورام، وغياب العدسة، واضطراب سيولة الجسم الزجاجي).

ويستطيع طبيب العيون تشخيص الحالة، وتحديد موقع التمزق ومداه بوساطة التنظير العيني (Ophthalmoscopy)، ويعالج انفصال الشبكية جراحياً حيث تتم إعادة تثبيت الشبكية في موقعها الطبيعي. وإذا أجريت هذه العملية الجراحية بأسرع وقت ممكن، فسيعود البصر إلى طبيعته مع فقدان طفيف في مجال الإبصار، إذا لم يشمل الانفصال الحفيرة.

(10) البصر البعيد (Distance Vision):

يشير هذا المصطلح إلى قدرة العين على رؤية الأشياء من مسافات بعيدة. فعلى سبيل المثال، عندما يتم تقييم حدة الإبصار باستخدام لوحة سنلن، أو اللوحات المشابهة يطالب الشخص برؤية أشياء يبعد عنها مسافة (6) أمتار. وتوفر مقاييس حدة الإبصار التقليدية معلومات عن قدرة الإنسان على رؤية الأشياء من مسافات بعيدة فقط.

(11) الحساسية للضوء (Photosensitivity):

الحساسية للضوء أو ما يعرف برهاب الضوء (Photophobia) حالة شائعة لدى الأشخاص الذين يعانون من ضعف بصري ناتج عن نقص الصبغيات (المهق)، وبعض أمراض العين الأخرى (كالتهاب الملتحمة، أو الجلوكوما الحادة، أو تقرحات القرنية). ومن ناحية طبية، فالحساسية للضوء تعامل بوصفها مؤشراً مرضياً وليس كمعيار تشخيصي. ويمكن التخفيف من هذه الحساسية عادة بارتداء نظارة سوداء.

(12) الحول (Strabismus (Squint)):

هو الحالة التي تتجه فيها إحدى العينين فقط وليس كلتاهما إلى الجسم المنظور. وهذه الحالة تنتج عن عدم تناسق عضلات العين. وقد يكون الحول أنسياً (Esotropia)، بمعنى أن العين تتجه للداخل، وقد يكون وحشياً (Exotropia)، بمعنى أن العين تتجه للخارج. ويستخدم طبيب العيون اختبار تغطية إحدى العينين (Cover Test) لتشخيص حالات الحول. وإذا لم يعالج الحول فقد يفقد الطفل جزءاً كبيراً من حدة الإبصار في العين الحولاء. ويتضمن العلاج إجراءات مختلفة تشمل تغطية العين الجيدة لإرغام الطفل على استخدام العين الضعيفة، أو النظارات الطبية، أو الجراحة إذا استدعى الأمر ذلك.

(13) الخلع العدسي (Dislocated Lens):

اضطراب تصبح فيه عدسة العين مزاحة عن موقعها التشريحي الطبيعي مما يقود إلى ضعف بصري واحمرار في العين. ومن الأسباب الرئيسية، لذلك إصابة العين بجسم غير حاد (كقبضة اليد مثلاً)، وكذلك العوامل الوراثية كما في متلازمة مارفان مثلاً. وقد يكون الخلع جزئياً أو كلياً. وفي الخلع الجزئي، يمكن رؤية العدسة، وقد سدّت جزءاً من الحدقة.

طرق القياس والتشخيص:

1. مقياس فروستج للإدراك البصري (Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception (DIVP) by Frostig, M., 1961, 1966).
2. مقياس الإدراك البصري الحركي (Motor-Free Visual Perception Test, (MVPT) by Colarusso Rondd P. & Hammill, Donald, D., 1972).
3. مقياس بندر البصري الإدراكي الكلي (The Bender Visual Motor Gestalt Test by Bender Lauretta, 1938, 1963).
4. مقياس بيري – بكتنيكا للتآزر البصري الحركي (The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual Motor Integration, (VMI) by Beery, Keith E. & Buktenica, Norman, 1967).

أدوات وأساليب التقويم:

أولاً: العوق البصري:

1. أن تناسب أساليب وأدوات التقويم الخصائص الحسية المتوفرة لدى التلاميذ ذوي العوق البصري، والتي تعتمد في المقام الأول على اللمس، والسمع، والبقايا البصرية.
2. أن تتم الاختبارات التقويمية للطلاب ذوي العوق البصري بواحد أو أكثر من الأساليب الآتية: الكتابة والقراءة بأسلوب برايل، أو بالأسلوب الشفهي، أو عن طريق تسجيل أسئلة الاختبار والإجابة عنها بالوسائل المناسبة كأشرطة التسجيل والحاسب الآلي، أو عن طريق الاستعانة بقارئ كاتب مبصر، وكذلك الاستفادة من المعينات البصرية لضعاف البصر مثل: العدسات المبكرة والطباعة المبكرة... الخ، وذلك في ضوء الخصائص والاحتياجات المحددة لكل طالب في برنامجه.
3. تشكل لجنة برئاسة مدير المدرسة أو من ينوب عنه، وعضوية المختص بالترجمة من وإلى خط برايل ومعلم المادة كل فيما يخصه في كل مدرسة يوجد بها برنامج دمج للمعوقين بصرياً.

4. يكون تشكيل هذه اللجنة قبل أسبوعين من موعد الاختبارات على الأقل لتتمكن من الآتي:
   أ. تجهيز الأسئلة بالطريقة المناسبة للمعوقين بصرياً (برايل للمكفوفين، وخط مكبر لضعاف البصر).
   ب. نقل إجابات الطلاب المكفوفين من خط برايل إلى الخط العادي ليتمكن معلم المادة من تصحيحها.
5. تستخدم نفس الأسئلة التي تعد لاختبارات بقية التلاميذ، وفي حالة وجود خرائط أو رسومات أو جداول في تلك الأسئلة، فعلى معلم المادة التشاور مع المعلم المختص بالترجمة لمعرفة إمكانية إخراج ذلك بخط برايل أو تعذره، فإذا تعذر ذلك فعلى معلم المادة وضع بديل مناسب.
6. يوفر لهذه اللجنة ما يمكنها من أداء عملها مع المحافظة على سرية الاختبارات وإجابات الطلاب.
7. تراعى عند تقويم الطلاب المحولين حديثاً من التعليم العام المرونة من حيث الموازنة بين حداثتهم في تعلم بعض المهارات، مثل: القراءة والكتابة بخط برايل، ومتطلبات بعض المواد الدراسية كالإملاء والمطالعة بحيث يتم تقويم كل تلميذ حسب مستوى اكتسابه المهارة.

مناهج وطرق تدريس المعاقين بصرياً:

تتوفر أدوات ومعدات خاصة عديدة يستطيع الأطفال المعوقين بصرياً استخدامها للقراءة والكتابة، والتنقل، والتواصل. ونستعرض في هذا الجزء أهم تلك الأدوات والمعدات.

1. **نظام برايل:**

نظام برايل هو نظام للقراءة اللمسية يستخدم خلية من ست نقاط. ويمكن الكتابة ببرايل باستخدام آلة برايل، أو باستخدام مثقب يدوي لوحة خاصة.

2. **الآلات الكاتبة:**

يمكن استخدام الآلة الكاتبة العادية من قبل الأطفال الذين يعانون من ضعف بصري، ولا يستطيعون الكتابة يدوياً بشكل مقروء وواضح، ويمكن تدريب الأطفال المكفوفين على استخدامها للكتابة.

3. **الكتب الناطقة:**

هناك أجهزة خاصة لإعداد نسخ مسجلة من الكتب أو المجلات المختلفة التي يحتاج الطلاب المكفوفون إلى قراءتها.

4. **مسجلات الأشرطة:**

تستخدم لتدوين الملاحظات في غرفة الصف أو الإجابة شفوياً عن أسئلة الامتحان أو الاستماع للكتب الناطقة المسجلة. وهناك مسجلات خاصة تستخدم الكلام المضغوط، وهو كلام يتم تسجيله في فترة أقصر من الفترة العادية، ولذلك فهي تتطلب فترة استماع قصيرة.

5. **الدائرة التلفزيونية المغلقة:**

لقد أصبحت هذه الوسيلة مستخدمة على نطاق واسع في تعليم الأطفال المعوقين بصرياً في السنوات القليلة الماضية، وهي تشمل عرض المعلومات أو المواد المطبوعة على شاشة التلفزيون من أجل قراءتها.

6. **اوبتاكون:**

أداة تكنولوجية معقدة للقراءة تحول المادة المكتوبة إلى ذبذبات لمسية يستطيع الطفل المكفوف لمسها بإصبعه.

7. **أدوات التكبير:**

وهي تشمل تكبير الكلام المكتوب، أو استخدام أدوات بصرية للتكبير تحمل باليد.

8. **جهاز كرزويل للقراءة:**

جهاز يحول المادة المكتوبة إلى مادة مسموعة، وهو يستخدم عادة للقراءة.

9. **أدوات أخرى:**

ومن الأدوات الأخرى المستخدمة المعداد الحسابي (الأبيكاس) لإجراء العمليات الحسابية والحاسب الناطق والخرائط اللمسية وغير ذلك.



الفصل السابع:

الاضطرابات السلوكية
Emotional Impairment

الاضطرابات السلوكية Emotional Impairment

الاضطرابات السلوكية والانفعالية: هي اضطرابات سلوكية وانفعالية تحدث لدى الطالب، وتظهر من خلال واحدة أو أكثر من الخصائص الآتية بدرجة واضحة، ولمدة من الزمن، وتؤثر سلباً على العملية التعليمية. وهذه الخصائص هي:

أ. عدم القدرة على التعلم لا تعود لأسباب عقلية أو حسية أو صحية.

ب. عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مرضية مع الآخرين، وعدم القدرة على المحافظة على هذه العلاقات إن وجدت.

ج. ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في المواقف العادية.

د. مزاج عام من الكآبة والحزن.

هـ. الميل لإظهار أعراض جسمية، أو آلام، أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية ومدرسية.

مصطلحات في الاضطرابات السلوكية

إن هذه المصطلحات تعلق بطائفة واسعة من مظاهر السلوك المشكل. وهذه المصطلحات يتم استخدامها في الأدبيات التربوية الخاصة الحديثة.

1. أحلام اليقظة (Day Dreams):

هي عبارة عن أفكار تخيلية سعيدة وتمنيات وهي شائعة لدى جميع الأشخاص العاديين تقريباً، غير أنها تصبح مشكلة إذا انغمس فيها الشخص في وقت غير مناسب، وعلى نحو يتضمن عدم القدرة على التركيز. وقد يحلم الأطفال أنهم أبطال أو فائزون أو أنهم من مشاهير العالم. وقد يؤدي التلفاز والأفلام إلى تضخيم هذا الميل عند الأطفال، بحيث يحلم الأطفال بعد مشاهدة فيلم ما أنهم يملكون قوة خارقة مثل: سوبرمان مثلاً. والمعيار الأساسي لاعتبار أحلام اليقظة مشكلة هو أن تعيق عمل الشخص، كأن يحلم الطفل في القيام بأعمال خارقة بدل أن ينتبه أو يكمل واجباته أو يختلط بزملائه. ويعد تزايد طول الفترة التي يقضيها الشخص في هذه الأحلام يوماً بعد يوم مؤشراً آخر على وجود مشكلة. فعلى سبيل المثال، لا يعتبر أمراً عادياً أن يقضي طفل في سن العاشرة أكثر من عشر دقائق في أحلام اليقظة في اليوم. كما أن وصف الطفل في أي مرحلة عمرية لحياته التخيلية بأنها رائعة وحياته الواقعية بأنها مملة أو صعبة هو مؤشر آخر على وجود مشكلة.

أما أسباب المشكلة فقد تكون تعويضاً عن نقص أو حرمان في حياة الطفل الواقعية، وقد تكون تعويضاً عن إعاقة جسدية يعاني منها الطفل. كما أن الخجل قد يكون دافعاً لهرب الأطفال من حياتهم الاجتماعية المحدودة بخجلهم إلى حياة خيالية حافلة بالعلاقات الاجتماعية الناجحة. وهناك احتمال أن يتعلم الشخص سلوك أحلام اليقظة ثم تتأصل عنده هذه الممارسة، وتصبح عادة يصعب عليه التخلص منها.

ولعلاج هذه المشكلة عند الأطفال ينصح الآباء والمربون بإشراك الطفل الحالم بالعديد من الأنشطة المخطط لها لانتزاعه من عزلته وشعوره بالوحدة، والعمل على جعل حياته الواقعية أكثر إمتاعاً من حياته الخيالية. كما أن تجاهل سلوك أحلام اليقظة والانتباه لسلوك الإنتاجية، وتركيز الانتباه عند الطفل وتعزيزه لديه سيزيد من السلوك المنتج، ويقلل من احتمال ظهور أحلام اليقظة.

2. اضطرابات الشخصية (**Personality Disorders**):

الشخصية هي الحصيلة الخاصة والفريدة للصفات والعادات والأفكار والاتجاهات والسلوك، التي تفاعلت وتناسقت لتكوين وحدة دينامية تميز الشخص عن غيره، وتسهل له التكيف والتعامل مع الظروف والمحيط الذي يعيش فيه. وهذا يعني أن عشرات العوامل تتداخل وتتفاعل لتكوين الشخصية، وأن اختلاف صفة واحدة يمكن أن تميز شخصية عن أخرى حتى لو تشابهت كل العوامل الأخرى.

أما اضطراب الشخصية فهو اضطراب عقلي طويل الأمد يتميز بأنماط سلوكية غير تكيفية فيما يتعلق بإدراك الذات والبيئة المحيطة. ويصنف دليل تشخيص الاضطرابات العقلية الرابع (DSM-IV) اضطرابات الشخصية ضمن ما يزيد عن أحد عشر اضطراباً مختلفاً، وأكثر هذه الاضطرابات تميزاً من حيث الأنماط السلوكية هي:

1. الشخصية القهرية (Compulsive Personality): وتتميز بالانشغال المفرط بالقواعد والنظام والفاعلية والتفاصيل والعجز عن التعبير عن العواطف الدافئة.
2. الشخصية الارتيابية (Paranoid Personality): وتمييز بعدم الثقة والارتياب.
3. الشخصية غير الاجتماعية (Antisocial Personality) أو السيكوباتية (Psychopath): وتتميز بالصراع المستمر مع المجتمع، وعدم الشعور بالذنب، وعدم الإخلاص في العلاقات مع الآخرين.

3. الاضطرابات النمائية العامة (Pervasive Developmental Disorders):

تتصف هذه الاضطرابات بإعاقة نوعية في تطور التفاعلات الاجتماعية المتبادلة ونموها، وفي مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، وفي القدرة على التخيل. وتختلف شدة هذه الإعاقات والتعبير عنها من طفل لآخر، وكثيراً ما يرافق هذه الإعاقات أشكال من تشوه أو تأخر في بعض جوانب النمو مثل: القدرات العقلية. كما يمكن أن يحدث التأخر أو التشوه في الاستيعاب اللغوي، وفي إنتاج اللغة، وفي استخدام اللغة اجتماعياً بهدف التفاعل المتبادل مع الآخرين، وفي الحركات والإيماءات، وفي أنماط الأكل والشرب والنوم، والاستجابة للمثيرات الحسية. وتتصف الإعاقة في التفاعلات المتبادلة بفشل في إقامة علاقات اجتماعية، وفي انعدام الاستجابة أو الاهتمام بالأشخاص. وقد تظهر في مرحلة الرضاعة من خلال عدم الاستجابة لتعابير الوجه، وعدم القيام باتصال بصري، ورفض الاحتضان أو التعاطف أو التلامس الجسدي.

أما عن الإعاقة في التواصل فتتضمن مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية التي قد تظهر في انعدام اللغة تماماً، أو عدم النضج أو التأخر في نمو اللغة. أما الإعاقة في القدرة على التخيل فتتضمن غياب اللعب الرمزي أو التخيلي بالألعاب، وقد تأخذ شكل التكرار الاجتراري لحركات تقلد شخصية كرتونية مثلاً. وغالباً ما تظهر هذه الإعاقات عند الطفل منذ سن الثالثة، وقد تتأخر في حالات قليلة حتى سن الخامسة أو السادسة من العمر، وهو سن دخول المدرسة.

4. الاضطرابات الوجدانية (Affective Disorders):

هي مجموعة من الاضطرابات الذهانية الوظيفية، تتميز بأعراض متضادة من الكآبة أو الهوس، أو كليهما، وتؤثر في بصيرة المصاب ونظرته للحياة، وتمتاز بتحولات عاطفية شديدة دون تدهور في بناء الشخصية العام، والتحولات العاطفية في هذه الحالة هي أعمق وأشد من أية تقلبات عاطفية يعانيها المرء في حياته اليومية، وهي نوعان رئيسان: كآبة وبؤس، أو مرح ونشوة. وتبدأ التغيرات بصورة حادة وعاجلة في (75٪) من الحالات على الأقل. أما في النسبة الباقية فتظهر التغيرات لديها بصورة بطيئة وتدريجية.

5. الاكتئاب (Depression):

الاكتئاب هو شعور بالحزن والهم مصحوب بانخفاض في الفاعلية. ونادراً ما يظهر الطفل المكتئب الفرح أو السرور، وغالباً ما يتحدث بصوت رتيب خافت، ونادراً ما يضحك وتظهر لديه أنماط من التأرجح واضطرابات في النوم والأكل والتهيج وسرعة البكاء والشعور بالبؤس والتشبث بالدعم الخارجي. وقد يبدو بعض الأطفال المكتئبين غير مبالين ومنعزلين، بينما يظهر البعض الآخر قلقاً زائداً. وبدلاً من الشكوى من الحزن فقد يظهر الأطفال شكاوى جسمية مثل: الصداع، وآلام المعدة، والشعور بالتعب والإرهاق وفقدان الطاقة، وفقدان الاهتمام بالرياضة واللعب وتدهور الأداء المدرسي. وقد يشعر مثل هؤلاء الأطفال بالنبذ، وبأنهم غير محبوبين، ويقللون من قيمة أنفسهم، ويشعرون بالذنب دون مبرر، كما أنهم ينظرون لأنفسهم وللعالم بمنظار أسود.

وقد لوحظ في العقدين الأخيرين تزايد عدد الأطفال المكتئبين ممن هم دون سن الثانية عشرة، وتشير التقديرات في كثير من الدراسات إلى أن طفلاً من كل خمسة أطفال يعاني من الاكتئاب. وقد يكون للوراثة أثر في ذلك، حيث إن نسبة كبيرة من آباء الأطفال المكتئبين هم أيضاً مكتئبون. كما أن النمذجة تلعب دوراً مهماً في اكتساب الطفل المزاج الاكتئابي. ومن الأسباب التي يشار إليها في حالة اكتئاب الأطفال الشعور بالذنب لدى الطفل، سواء أكان مبرراً أم غير مبرر، وشعوره بالعجز أو التوتر والقلق.

الأوهام (الضلالات) (Delusions):

الوهم هو اعتقاد أو فكرة خاطئة، يتمسك بها المريض ولا يتخلى عنها مهما قدم له من حجج وبراهين تثبت عدم صحتها. وقد تنشأ هذه الأوهام فجأة دون أسباب كأن يشعر المريض فجأة بأن الدنيا ستنتهي، أو أن يوم القيامة يقترب، أو أن أخاه الموجود في بلد آخر قد توفي... الخ. كما أن هناك نوعاً آخر من الأوهام تسمى بالأوهام الثانوية، وهذه يمكن تحليلها وإرجاعها إلى ملابسات أو ظروف قد تعتبر مبررة، كشعور المريض بالظلم والاضطهاد، وسيطرة الأفكار الاضطهادية عليه بعد تعرضه لسوء تفاهم أم عقاب من قبل رئيسه في العمل أو من أي جهة أخرى.

وتعد الأوهام بكل أشكالها من أهم أعراض الفصام، حيث تأخذ أشكالاً متعددة منها:

1. الأوهام الاضطهادية: كأن يشعر المريض بأنه مراقب وأن مؤامرة تحاك ضده.

2. أوهام العظمة أو الأهمية: كأن يشعر المريض بأنه ذو قوة هائلة، وأنه يستطيع أن يتحكم بمصائر الناس.
3. أوهام (مراق) العلل البدنية: وتدور حول وظائف أعضاء الجسم المختلفة وأعراضها، فقد يعتقد المريض بأن معدته مثقوبة، أو أن أمعاءه معقودة عدة عقد، أو أن دماغه متعفن، وهكذا.
4. الأوهام الجنسية: وهي أوهام ذات طابع جنسي فقد يعتقد المريض الذكر بأنه أنثى، والعكس صحيح.
5. أوهام العدمية: أي الشعور بالعدمية واللاشيئية، وهي شبيهة بأوهام المراق وأوهام الفقر المدقع أو التفاهة.
6. الفن الفصامي: وفيه قد تعبر لوحات ورسومات بعض الفنانين الفصاميين عن أوهامهم وأفكارهم المشوشة.

وقد وصف الأمريكي كانر (Kanner) هذا الاضطراب لأول مرة في بداية عقد الأربعينات، فقد بدا التوحد وكأنه مرض نفسي لأن الأطفال الذين يعانون منه ينسحبون إلى عالم الخيال، ومثل هذا السلوك كما هو معروف من خصائص الأشخاص الذين يعانون من فصام الشخصية. وقد عزا كانر هذه الحالة إلى اضطراب العلاقات بين الأم وطفلها الرضيع، ولم يعد هذا التفسير مقبولاً حالياً، فهناك أدلة علمية على أن التوحد ينجم عن تلف دماغي أو اضطرابات بيوكيميائية. وعلى أية حال، فما زالت أسباب التوحد مثاراً للجدل، وما زالت حالة التوحد عموماً غير مفهومة جيداً، ولأن الطفل المتوحد يعاني من عجز في مظاهر النمو الأساسية كلها تقريباً فقد أصبح التوحد يعامل حالياً بوصفه اضطراباً نمائياً شاملاً.

كما وصف هانز اسبرجر (Hans Asperger)في بداية الاربعينيات مجموعة أعراض مرضية أطلق عليها اسم الانفصال التوحدي. ومنذ ذلك اليوم والأدبيات الطبية والتربوية الخاصة تستخدم أحياناً مصطلح متلازمة اسبرجر (Asperger) للإشارة إلى التوحد. وثمة متلازمات مرضية أخرى تشترك مع التوحد في بعض الخصائص الرئيسة ومنها:

(1) متلازمة لاندو – كلفنر (Landau-Kleffner Syndrome).

(2) متلازمة وليامز (Williams Syndrome).

(3) متلازمة سوتوس (Sotos Syndrome).

وبناءً علية فإن الحاجة أصبحت واضحة إلى التشخيص الفارقي (Differential Diagnosis) لتمييز حالات التوحد عن الحالات المرضية المشابهة.

وينبغي التنويه إلى أن ادعاء البعض بأن التوحد أصبح اضطراباً شائعاً في الدول العربية مؤخراً لا يعكس سوى أخطاء في التشخيص الفارقي، فغالباً لا يتم التمييز بين التوحد والاستجابات شبه التوحدية (Autistic-Like Behaviors).

6. الرهاب (الخوف المرضي) (Phobias):

الرهاب: هو خوف مرضي غير معقول وغير منطقي تجاه موضوع معين أو شخص أو موقف ما. ويختلف عن الخوف المبهم في القلق الذي لا هدف له، وعن الخوف الاعتيادي "المعقول". حيث إن موضوع الخوف المرضي تصوراً أو حدساً يتعلق بأحد ميادين الحياة والفعاليات، لذلك يرتبط اسم ذلك الموضوع بكلمة فزع أو خوف مثل الخوف من الأماكن المرتفعة (Acrophobia)، والخوف من المواقف الاجتماعية (Social Phobia)، والخوف من الماء ومن المدرسة... الخ. وللخوف المرضي علاقة قوية بالحصر القهري، وكثيراً ما يكون مصاحباً له، إلا أنه قد يظهر منفرداً دون أعراض الحصر.

ولا تختلف أعراض الخوف المرضي عن أعراض الخوف العادي، وحيث يشعر فيه المريض باضطراب عام، ويعمل الجهاز العصبي الذاتي بشدة، فيضيق الصدر ويشعر المريض بالاختناق، ويزداد الخفقان والتعرق الشديد، والوهن العضلي، والآلام في الأحشاء، وربما الإسهال وكثرة التبول، ويرتفع القلق إلى درجة قد يلجأ فيها المريض إلى الهرب من ذلك الموقف أو الانهيار والإغماء أو الغثيان والتقيؤ والدوار. وتزول أعراض الخوف بزوال الموقف أو موضع الخوف، ومما يعزز استجابة الخوف ويزيد من قوتها استخدام المريض لها لا شعورياً للسيطرة على الآخرين؛ كالوالدين، أو الزوج، أو أفراد الأسرة، أو الأصدقاء بهدف كسب عطفهم ومؤازرتهم.

7. سلوك إيذاء الذات (Self-Injurious Behavior):

يتضمن إيذاء الذات سلوكيات مثل: الخدش، أو الجرح، أو الصفع، أو إيذاء الذات، كما يقوم بعض الأطفال بعضّ أنفسهم، أو نزع جلدهم، أو ابتلاع الأشياء أو السموم، وشد الشعر، وضرب الرأس سواء بجسم لين كالمخدة، أو بشيء صلب كالحائط، أو ظهر المقعد. وهناك أشكال أخرى من إيذاء الذات مثل: الامتناع عن تناول دواء ضروري جداً للطفل كالأنسولين، أو القفز من مكان مرتفع أو الجري وعبور الشارع وسط سير كثيف. ويعد الانتحار أشد أشكال إيذاء الذات، ويلاحظ أنه في تزايد بين الأطفال والمراهقين.

وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن إيذاء الذات قد يحدث لدى الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة، وخاصة منهم الذين يعانون من مستويات شديدة من التخلف العقلي والاضطرابات السلوكية. أما فيما يتعلق بالأسباب، فثمة ثلاثة وجهات نظر رئيسة إزاءها وهي:

(1) وجهة النظر الطبية التي ترى أن إيذاء الذات ينتج عن اضطرابات جسمية.

(2) وجهة النظر السلوكية التي ترى أن الإيذاء الذاتي سلوك متعلم تشكله عوامل التعزيز والافتقار إلى الإثارة البيئية.

(3) وجهة النظر التحليلية النفسية التي ترى أن إيذاء الذات هو وسيلة دفاعية يستخدمها الأنا لتحويل الغضب من الآخرين إلى الذات (إزاحة).

وكما هو الحال بالنسبة للسلوك العدواني، فأكثر الأساليب العلاجية فاعلية في خفض إيذاء الذات أو إيقافه هي أساليب تعديل السلوك وخاصة منها: التصحيح الزائد، والإطفاء، والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل أو المناسب.

8. السلوك المشكل (Problem Behavior):

كثيراً ما يعد السلوك المشكل هو السلوك الشاذ، وينظر بعض المختصين في الصحة النفسية إلى السلوك المشكل باعتباره سلوكاً ينحرف عن السلوك السوي، ولكنه لا يصل إلى درجة السلوك الشاذ. والسلوك المشكل بهذا المعنى هو سلوك غير تكيفي يعطل من إنتاجية الفرد ومن شعوره بالرضا عن الذات، ولكنه لا يؤدي إلى انفصال الفرد عن الواقع أو عن النشاطات الاجتماعية. وتستخدم عدة معايير منها: الذاتي، والاجتماعي، والإحصائي، والنفسي الموضوعي، والطبيعي، والإجرائي للحكم على السلوك إذا كان سلوكاً مشكلاً أو سوياً.

طرق القياس والتشخيص:

قياس وتشخيص الاضطرابات الانفعالية:

تتضمن عملية قياس وتشخيص الاضطرابات الانفعالية عدداً من المراحل، منها: مرحلة التعرف المبدئي والسريع على الأطفال المضطربين انفعالياً، وغالباً ما تتم هذه المرحلة من قبل الآباء والأمهات والمدرسين والمدرسات، ثم مرحلة التعرف الدقيق على الأطفال المضطربين انفعالياً. وغالباً ما تتم هذه المرحلة من قبل الأخصائيين في قياس وتشخيص الاضطرابات الانفعالية، كالأخصائي في التربية الخاصة، أو الأخصائي النفسي، حيث

تستخدم في هذه المرحلة المقاييس المقننة في مجال الاضطرابات الانفعالية، وأهم تلك المقاييس:

1. مقياس بيركس لتقدير السلوك والمعروف باسم (Burk's Behavior Rating Scale, 1975, 1980).
2. مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي والمعروف باسم (AAMD, Adaptive Behavior Scale, 1975, 1981).
3. مقياس الشخصية لآيزنك والمعروف باسم: (Eysenk Personality Inventory, 1966).
4. المقاييس الإسقاطية، مثل: مقياس بقع الحبر لروشاخ والمعروف باسم: (Rorschach Spot of Ink Scale).
5. مقياس رسم الرجل لجودانف والمعروف باسم: (Draw A Man Test by Goodenough).
6. اختبار تفهم الموضوع للكبار، والمعروف باسم: (Thematic Apperception Test).
7. اختبار تفهم الموضوع للأطفال، والمعروف باسم: (Children Apperception Test).
8. قائمة السلوك التوحدي، والمعروف باسم: (Autism Behavior Checklist by Krug & Almond, 1978).

أدوات وأساليب التقويم:

الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

1. أن تتناسب أساليب وأدوات التقويم مع الخصائص السلوكية والانفعالية للطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.
2. يقوم معلم التربية الخاصة بتوزيع محتوى الاختبار على فترات زمنية قصيرة تتناسب مع مستوى الانتباه والتركيز لدى الطالب.
3. يسمح للطالب بالتوقف والتحرك أثناء أداء الاختبار، وذلك حسب مستواه وقدرته على الجلوس في المقعد.
4. يسمح للطالب الاختبار في ركن خاص بعيداً عن المشتتات.

طرائق التدريس:

الاعتبارات الخاصة بتعليم الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية:

1. الإفادة إلى أقصى حد ممكن من دعم الأخصائيين الآخرين، والمرشدين على وجه الخصوص، للتعامل مع هؤلاء الأطفال وتعليمهم.
2. محاولة فهم الأسباب الحقيقية التي تدفع الأطفال إلى القيام بما يقومون به والتعاطف معهم ومحاولة مساعدتهم.
3. التعبير عن الثقة بقدرة هؤلاء الأطفال على التغير، وقبولهم كأطفال يحتاجون إلى المحبة والاحترام والدف.
4. استخدام نظام ثابت في الصف.
5. تقديم النماذج الكافية للسلوك التكيفي، وتهيئة الظروف للأطفال ذوي الصعوبات الانفعالية/ السلوكية لتقليده ومحاكاته.
6. إتاحة الفرص لحدوث أنماط التفاعل والسلوك غير المرغوب فيها (مثل: العمل التعاوني).
7. القيام بدور مصدر دعم للوالدين ومشاركتهما في العملية التربوية.
8. استخدام إجراءات منظمة وثابتة في التعليم الصفي.
9. الثناء على الطفل وتشجيعه بشكل متكرر.
10. ملاحظة سلوك الطفل وتحليله موضوعية، وذلك بغية اختيار الأهداف السلوكية الملائمة، وتقييم الإجراءات المستخدمة.



الفصل الثامن:

الإعاقة الجسمية والصحية
Motor Impairment

الإعاقة الجسمية والصحية Motor Impairment

الإعاقة الحركية:

تعددت تعريفات الإعاقة الحركية أو الجسمية، ولكن الناظر لهذه التعريفات يجدها تركز على:

1. وجود خلل في جميع الأعضاء المسؤولة عن حدوث هذه الإعاقة سواء كانت عظمية أو عصبية أو عضلية أو غيرها.
2. أن هذه الإعاقة تفقد الفرد المصاب بها القدرة على القيام بالوظائف التي يجب أن يقوم بها الجسم، والتي تتعلق بالأنشطة الممارسة عن طريق الجسم.
3. أن هذه الحالة (الإعاقة) بحاجة إلى تدخل طبي ونفسي واجتماعي ومهني.
4. أن سببها قد يكون خلقياً أو مكتسباً.

وإنها تشمل جميع حالات الأفراد الذين يعانون من خلل ما في قدراتهم الحركية أو نشاطهم الحركي بحيث يؤثر ذلك الخلل في مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي، وهذا يستدعي تقديم خدمات تربوية خاصة إليهم.

مفهوم الإعاقة الحركية:

المعاق حركياً: هو الشخص الذي لديه عائق جسدي يمنعه من القيام بوظائفه الحركية بشكل طبيعي نتيجة مرض أو إصابة أدت إلى ضمور في العضلات أو القدرة الحركية أو الجسمية أو كليهما معاً في الأطراف السفلى أو العليا أحياناً أو إلى اختلال في التوازن الحركي أو بتر في الأطراف، ويحتاج هذا الشخص إلى برامج طبية ونفسية واجتماعية وتربوية ومهنية لمساعدته في تحقيق أهدافه الحياتية والعيش بأكبر قدر من الاستقلالية.

تعريف المعاق حركياً:

هو الطفل الذي لديه عائق أو عيب جسدي في جهازه العظمي أو العقلي أو العصبي يمنعه من القيام بوظائفه الحركية، ويكون هذا العائق خلقياً أو مكتسباً.

أسباب الإعاقة الحركية:

يمكن تقسيم أسباب الإعاقة الحركية استناداً إلى تعريفاتها لعاملين رئيسين هما:

1. عيوب خلقية وراثية.
2. عوامل مكتسبة (مستمدة) من البيئة.

ولعل من أهم أسباب حدوث هذه الإعاقة ما يلي:

1. نقص الأوكسجين عن دماغ الطفل سواء في مرحلة ما قبل الولادة، أو خلال مرحلة الولادة أو بعدها، الذي يسبب تلفاً في دماغ الطفل، مما يؤثر على المراكز العصبية الخاصة بالحركة.
2. عوامل وراثية لها علاقة بخلل كروموسومي ينتقل من الآباء إلى الأبناء، إما بشكل متنحي أو سائد، بحيث يؤدي هذا الخلل إلى إعاقة جسدية لدى الطفل المولود حديثاً.
3. اختلاف دم أم الطفل عن دم الطفل، أي اختلاف في العامل الريزيسي (RH).
4. تعرض الأم خلال فترة الحمل للإصابة بالأمراض المعدية كالحصبة الألمانية، وغيرها من الأمراض المعدية التي تؤثر على صحة الأم، وبالتالي صحة الطفل المولود.
5. تعرض الأطفال أنفسهم لأمراض التهاب السحايا والالتهابات المخية التي تحدث تلفاً في خلايا الدماغ أو القشرة الدماغية.
6. تناول الأم خلال فترة الحمل للأدوية الممنوعة أثناء الحمل، والتي تسبب تشوهات خلقية جسمية.
7. إصابة الأم بأمراض تسمم الحمل، وارتفاع ضغط الدم، وارتفاع نسبة البروتين أو الزلال في جسمها، وإصابتها بأمراض القلب.
8. تعرض الأم الحامل لعوامل سوء التغذية، وتعاطي الكحول والتدخين، وتعرضها للأشعة السينية.
9. ولادة أطفال الخداج التي تعني عدم اكتمال نمو الطفل وولادته قبل الأوان.
10. ضعف الحيوان المنوي في الذكر، وهرم البويضة الملحقة، الأمر الذي ينتج عنه تشوهات جسمية لدى الجنين.
11. صعوبات الولادة وما ينتج عنها من مشكلات، كمشكلات الخلع الوركي أو إصابة الطفل برضوض في الدماغ نتيجة استخدام وسائل سحب الطفل من الأم بواسطة الملاقط.
12. الإصابات المختلفة الناتجة عن السقوط وعن الحوادث البيئية المختلفة.

فئات الإعاقة الحركية:

- **حالات انشطار أو شق في فقرات العمود الفقري:**

تصاب الخلايا الحيوية في النخاع الشوكي إصابة بليغة عندما تخرج أجزاء منها من الشق التشوهي الموجود في فقرات العمود الفقري، وتتعطل وظائفها الأساسية كلياً أو جزئياً.

- **التشوهات الخلقية المختلفة:**

وهي عبارة عن تشوهات خلقية مختلفة تحدث لأسباب وراثية أو لأسباب غير وراثية، وهذه تكون أثناء الحمل غير الطبيعي، وتصيب المفاصل أو العظام، وتظهر هذه التشوهات إما في صورة نقص في نمو الأطراف أو اعوجاجات غريبة في العظام.

- **حالات أخرى ذات تشخيصات مختلفة:**

هي عبارة عن حالات مختلفة من الآتي: (شلل أطفال، وهشاشة العظام، واحتلال في الغدد الصماء، وأمراض النخاع الشوكي، وأمراض الأعصاب الطرفية المزمن، وأمراض مزمنة أخرى تصيب الأوعية الدموية... الخ).

- حالات الشلل الدماغي:

هو عبارة عن عجز في الجهاز العصبي المركزي العلوي يحدث بالذات في منطقة الدماغ، وينتج عنه شلل يصيب إما الأطراف الأربعة جميعها أو الأطراف السفلية فقط، أو يصيب جانباً واحداً من الجسم... أي طرف علوي... أو طرف سفلي سواء جانب اليمين أو جانب اليسار. وهذا الشلل ينتج عنه فقدان في القدرة على التحكم في الحركات الإرادية المختلفة. وتختلف شدة الإصابة ومكانها في الدماغ، وقد يصاحبه عطل في الأعضاء الحسية الأخرى.

- مرض ضمور العضلات التدهوري:

مرض وراثي يبدأ بإصابة العضلات الإرادية في الأطراف الأربعة للمريض، ثم يتحول فيصيب بقية العضلات الأخرى. هذا المرض يعطل عمل العضلات بشكل تدريجي، ويسبب الكثير من التشوهات التي قد تودي بحياة المريض بعد فترة من الزمن.

- الحساسية الشديدة (Allergies): وهي تعني عدم القدرة على تحمل بعض المواد التي لا تمثل أي مشكلة للناس بصفة عامة، وتكون ردود الأفعال لذلك على أشكال عدة، وأكثر هذه الأشكال شيوعاً هو: "تدميع العين، والعطس، والسيلان الأنفي، والهرش، والطفح الجلدي".

- التهاب المفاصل (Arthritis): وهو التهاب في المفصل مما ينتج عنه صعوبة في الحركة مع وجود ألم مؤقت.

- الربو (Asthma): وهو عبارة عن تكرار حدوث الكحة المصحوبة بالصوت، وصعوبة التنفس، والشعور بالانقباض بسبب تقلص الشعب الهوائية.

- الشلل المخي (Cerebral Palsy): هناك العديد من الأشكال للشلل، والناتجة عن تلف المخ، ومن أكثر الأشكال شيوعاً:
- الأتاكسيا: وهي تعني عدم القدرة على تنسيق الحركات الجسدية.

- الأسبتوسس: وهو بطء الحركات التكرارية للأطراف.

- الشلل التشنجي: ويتميز بالتقلصات الفجائية للعضلات والمجموعات العضلية، مما ينتج تداخلاً مع انحراف الحركة.

وكل الأشكال السابقة تتضمن حركات لا إرادية، وتظهر في مناطق مختلفة من الجسم اعتماداً على طبيعة التلف ومكانه في المخ.

- البول السكري (Diabetes): عبارة عن مرض يختص بالتحول الغذائي للكربوهيدرات، والذي يظهر على شكل كميات زائدة من الجلوكوز في الدم أو البول.

- الصرع (Epilepsy): عبارة عن مرض يصيب المخ أحياناً، ويؤدي إلى حركات تشنجية عنيفة، وفترات من فقدان الوعي قد تستمر لعدة دقائق، وأحياناً لثوان بسيطة (حتى 10 ثوان)، أو الشعور باللاواقعية أو الزغللة أو عدم الوعي الكامل.

- النزيف الدموي (Hemophilia): ويعني عدم توقف الدم العادي مع وجود صعوبة في وقف النزيف عند وقوعه لسبب ما خارج أو داخل الجسم.

- اللوكيميا "ابيضاض الدم" (Leukemia): نوع من السرطان يؤثر على عدم توازن خلايا الدمن ومن ثم يؤثر على الوظيفة العادية للدم.

- الحثل العضلي (Muscular Dystrophy): عبارة عن مجموعة من الأمراض الوراثية المزمنة، والذي يؤدي إلى ضعف وفقدان العضلات للقوة تدريجياً.

- شلل الأطفال (Poliomyelitis): عبارة عن عدوى فيروسية ينتج عنها شلل بعض أجزاء أو أنظمة الجسم، وذلك طبقاً للأجزاء المعرضة للهجوم من الجهاز العصبي.

- الحمى الروماتيزية (Rheumatic Fever): عبارة عن مرض يتميز بالحمى والالتهاب، ووجود ألم حول المفاصل والتهاب العضلات وصمامات القلب.
- "سبنا بفيدا" (Spinabifida): عبارة عن خلل في العظام يغطي الحبل الشوكي.
- الرضوض والجروح (Traumatic Injuries): عبارة عن عوائق ناتجة عن الحوادث، وهي تتضمن العديد من الحالات المختلفة من خلال عمليات البتر والشلل والقصور في وظائف الجسم.

أدوات وأساليب التقويم:

العوق الحركي والبدني والصحي:

1. للطالب الذي لديه عوق حركي بدني الحق في استخدام الأطراف الطبيعية والصناعية والوسائل والأجهزة التعويضية المختلفة أثناء عملية التقويم.
2. للطالب الذي تستدعي ظروفه الصحية أن يؤدي الاختبار في المكان والزمان المناسبين لحالته.
3. يمكن تجزئة الاختبار الواحد على فترات قصيرة تبعاً لظروف الطالب البدنية والصحية.

طرائق التدريس

الاعتبارات الخاصة بتعليم الأطفال المعوقين جسمياً:

1. إزالة الحواجز المادية التي قد تمنع الطفل من الدخول إلى المدرسة والصف باستقلالية والتحرك والتنقل بيسر، وذلك يعني إزالة الأدراج والعقبات الأخرى، أو إنشاء مداخل خاصة أو إضافة المصاعد، كذلك إزالة الحواجز تشمل تكييف المرافق المدرسية لتصبح مناسبة.
2. ترتيب المقاعد في الصف على نحو يسمح بالتحرك للأطفال الذين يستخدمون كراسي متحركة أو عكازات... الخ.
3. توفير أماكن كافية لخزن المعدات والأدوات الخاصة.
4. التعرف إلى طرق العناية بالأدوات المساندة أو الاصطناعية التي يستخدمها الأطفال.
5. تعديل أنماط مشاركة الطفل في النشاطات المدرسية والصفية، بحيث يتم تجنب تعرضه للمخاطر.

6. التعامل مع الأطفال بشكل صحيح في حالة تعرضهم لحالات طارئة (كالنوبات التشنجية، وردود الفعل التحسسية، والإغماء... الخ).
7. تنفيذ برامج وأنشطة تساعد الأطفال على اكتساب مهارات العناية بالذات.
8. تصميم وتكييف الوسائل والأدوات التعليمية لتتناسب وطبيعة الضعف الموجود لدى الطفل.
9. مساعدة الطفل على تطوير اتجاهات واقعية نحو نفسه ونحو الضعف الذي يعاني منه.



الفصل التاسع :

الموهبة والتفوق
Giftedness

الموهبة والتفوق Giftedness

مقدمة عن الموهبة والتفوق:

وجدت الموهبة لتكون مقياس للتنافس بين الأفراد والعقول، وكي تكون نبراسه يميز أصحابه. تقودنا إلى الإبداع والخلق من نبع الخيال، وإلى تحقيق أعلى النقاط في مستويات الذكاء، وبلوغ الحقائق التي قد لا يدركها الآخرون.

هذه الموهبة نعمة من الخالق عز وجل وهبها عبادة لتكون أمانة فيصقلها وينميها، فهي قدرة بشرية طبيعية وذات قيمة متميزة.

الموهبة تفوق في الحواس والإدراك العقلي إلى حد الابتكار والاختراع، ونسج ما يتكون في العقل الباطني من صور وخيالات يقوم الموهوب بتجسيدها في الحقيقة وخلقها حتى تتكون صورة ملموسة ومحسوسة مما يراه في عقله ويشعره في داخله. لذا فالموهبة خلط بين الإدراك الحسي والمعنوي والعقلي تحتاج من يرعاها وينميها؛ لأنها لا تورث ولا تكتسب.

كما أن الموهبة قد تحقق نجاحا أكبر وأوسع من النجاح الذي تحققه الخبرة الحياتية أو الدراسية، لأنها لا تستعرض الوقت الطويل للحضور والتجسد لكنها تحتاج من يقوم بإيصالها من العالم المعنوي إلى العالم الحسي.

فالموهبة عطاء بلا حدود وفرصة الموهوبين لإثبات حضورهم في الوجود عن طريق الإبداع والأفكار النيرة المتجددة.

التفوق والموهبة: قدرة بارزة أو استعداد متميز في مجال أو أكثر من مجالات الذكاء، أو التفكير الإبداعي، أو التحصيل الدراسي، أو المهارات والقدرات الخاصة، كالخطابة، والشعر، والرسم، والأشغال اليدوية، والرياضة البدنية، والتمثيل المسرحي، أو القدرة القيادية... الخ، وغالباً ما يكون أداء الطالب المتفوق والموهوب في المجالات السابقة متميزاً عن زملائه الذين يماثلونه في العمر الزمني.

طرق القياس والتشخيص:

أساليب قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء):

1. مقياس ستانفورد بينيه (The Stanford Binet Intelligence Scale)

2. مقياس وكسلر للذكاء (Wechsler Intelligence Scale)
3. مقياس جودانف-هاريس للرسم (Goodenough-Harris Drawing Test)
4. مقياس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال (McCarthy Scales of Children's Abitlities, 1972)
5. مقياس سلوسن لذكاء الطفل (Slosson Intelligence Test for Children)

أساليب قياس القدرة التحصيلية العامة:

1. المقياس التحصيلي الشامل (The Wide Range Achievement Test, WRAT)
2. المقياس التحصيلي الفردي (Pea Boody Individual Achievement Test, PIAT)
3. مقياس العمليات الرياضية (Key Math Diagnostic Arithmetic Test)

أساليب قياس القدرة الإبداعية:

1. مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (Torrance Test of Creative Thinking, TTCT, 1966, 1974)
2. مقياس جيلفورد للتفكير الإبداعي (1960)

أساليب قياس السمات الشخصية والعقلية للموهوبين:

1. مقياس رينزولي (Renzulli) للسمات السلوكية للطلبة المتفوقين.
2. مقياس برايد (Pride) للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل الدراسة.
3. المقياس الجمعي (Gift) للكشف عن الموهوبين في المرحلة الإبتدائية.

كيف يمكن التعرف على الموهوبين؟

كلما كان التعرف مبكراً، كان ذلك أفضل، ويتم بواسطة:

1. **الاختبارات الفردية للذكاء:**

إن استخدام أحد الاختبارات الفردية مدخل مهم وشامل للقياس والتقدير لا يمكن إغفاله، منهم يساعد على تحديد الوضع الدراسي الملائم للطفل، كما يسهل استخدام الأساليب التعليمية، ولكنه لا يكون متاحاً على نطاق شامل.

2. **القياس الجماعي:**

وهو القياس الذي يتم بصفة دورية لقدرات التلاميذ العقلية وتحصيلهم الدراسي أيضاً، ولا شك أن أدوات القياس الجمعي تخدم أغراضا مهمة ومفيدة عندما تستخدم كوسائل للدراسات ذات الطبعة الحسية، ويتقدم الطلاب في المستويات عند صفوفهم الحالية.

3. **الملاحظات المدرسية:**

لو تركنا فعلاً القياس لملاحظة المعلمين سوف لا يتم التمييز أو التعرف على أكثر الموهوبين، وفي الدراسة التي قام بها (مخباتووبيرش) عام 1959، اتضح أن هناك عدداً كبيراً من الطلاب تركوا من قبل الملاحظة المدرسية، وقد تمكن الباحثون من التعرف عليهم فيما بعد، باستخدام اختبار بينيه للذكاء. أما مقياس (رينزولي) الذي صمم مقياساً لهذا الغرض، والمجالات التي يشملها هي:

1. خصائص التعلم: ومنها بناء الثروة النفطية بتقدم السن والصف الدراسي، ونمو عادات القراءة، وتفضيل الكتب ذات المستوى المتقدم، وكذلك الاتفان السريع والقدرة على القيام بالتصميمات.
2. خصائص الدفاعية: مثل:
   - المبادأة الذاتية.
   - الإصرار لإكمال الواجب.
   - المعاناة للوصول لمستوى أفضل.
3. الخصائص الابتكارية: مثل:
   - حب الاستطلاع.
   - الأصالة في حل المشكلات.
   - عدم المسايرة.
4. الخصائص القيادية: مثل:
   - الثقة بالنفس.
   - النجاح.
   - الاستعداد لتحمل المسؤولية.
   - سهولة التكيف مع الموقف الجديد.

أبعاد عملية قياس الطفل الموهوب وتشخيصه:

القدرة العقلية، والتحصيل الأكاديمي، والقدرة الإبداعية، والسمات الشخصية والعقلية.

مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين

اسم المقياس (النسخة المعربة)	مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين
المعرب و المقنن و المطور	عبد الرحمن نور الدين كلنتن تحديث 1990، 1992، 2002، 2004
اسم المقياس الاجنبي (النسخة الأصلية)	Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students
المؤلفون الأصليون	Renzulli/ Smith/ White/ Callahan/ Hartman
سنة تأليف النسخة المعربة	1976

مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين

تقنين وتطوير: د. عبد الرحمن نور الدين كلنتن 1990، 1992، 2002، 2004

اسم المعلم / معبىء البيانات ....

التوقيع ....

المادة الدراسية / الموضوع ....

تاريخ تعبئة هذه البيانات ....

اسم الطالب ....

بداية معرفتك بالطالب ....

تعليمات عامة: الصفات التالية تظهر على معظم الطلبة المبدعين،

نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة للطالب المناسب، وفقا للمقياس التالي:

1. لا تنطبق هذه الصفة على شخصية الطالب
2. نادرا ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب
3. غالبا ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب
4. دائما ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب

أولا: الصفات الإبداعية

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1	محب للاستطلاع، يسأل عن كل شئ.				
2	يعرض أفكارا و حلولا لمشاكل أو مسائل متعددة.				
3	يعبر عن رأيه بجرأة.				
4	على قدر عال من الشغف لاكتشاف الغامض.				
5	يتميز بسرعة البديهة وسعة الخيال.				
6	يتمتع بروح الدعابة و الطرفة و الفكاهة				
7	مرهف الحس و سريع التأثر عاطفيا.				
8	لديه إحساس فني (يتذوق الأشياء الجميلة)				
9	يتميز بالنقد البناء.				

لأغراض التصحيح:

المجموع الكلي لكل عامود على حدة (المجموع الرأسي) المتوسط = 22.5

1X 2X 3X 4X

المجموع الكلي (المجموع النهائي) ....

معرب و مقتبس ومطور بترخيص خاص من

Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students
Renzulli/ Smith/ White/ Callahan/ Hartman, 1976

مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين

تقنين وتطوير: د. عبد الرحمن نور الدين كلنتن 1990، 1992، 2002، 2004

اسم المعلم / معبىء البيانات ....

التوقيع ....

المادة الدراسية / الموضوع ....

تاريخ تعبئة هذه البيانات ....

اسم الطالب ....

بداية معرفتك بالطالب ....

تعليمات عامة: الصفات التالية تظهر على معظم الطلبة المبدعين،

نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة للطالب المناسب، وفقا للمقياس التالي:

1. لا تنطبق هذه الصفة على شخصية الطالب
2. نادرا ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب
3. غالبا ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب
4. دائما ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب

ثانيا: الصفات القيادية

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1	كفء في تحمل المسؤوليات.				
2	يتحدث بثقة و جرأة أمام الآخرين.				
3	محبوب بين زملائه.				
4	يألفه الآخرون.				
5	يعبر عن ما يدور في خاطره بوضوح.				
6	يتمتع بالمرونة في التفكير.				
7	يفضل الحياة الجماعية.				
8	يهيمن على من حوله، ويدير الأنشطة التي يشارك فيها .				
9	يشارك في الأنشطة المدرسية				
10	ينسجم بسهولة مع الآخرين في العمل الجماعي.				

لأغراض التصحيح:

المجموع الكلي لكل عامود على حدة (المجموع الرأسي) المتوسط = 25

4X 3X 2X 1X

المجموع الكلي (المجموع النهائي) ....

مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين

تقنين وتطوير: د. عبد الرحمن نور الدين كلنتن 1990، 1992، 2002، 2004

اسم المعلم / معبء البيانات ....

التوقيع ....

المادة الدراسية / الموضوع ....

تاريخ تعبئة هذه البيانات ....

اسم الطالب ....

بداية معرفتك بالطالب ....

تعليمات عامة: الصفات التالية تظهر على معظم الطلبة المبدعين،

نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة للطالب المناسب، وفقا للمقياس التالي:

1. لا تنطبق هذه الصفة على شخصية الطالب
2. نادرا ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب
3. غالبا ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب
4. دائما ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب

ثالثا: الصفات الدافعية

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1	يسعى إلى إتقان أي عمل يرغبه أو يُكلف به.				
2	ينزع من الأعمال الروتينية.				
3	يحتاج إلى قليل من الحث لإتمام عمله.				
4	يسعى إلى إتمام عمله بحرص شديد.				
5	يفضل العمل بمفرده.				
6	يهتم بأمور الكبار التي لا يبدي من هو في سنه أية اهتمام لها.				
7	يتصف بالحزم.				
8	يحب تنظيم الأشياء و العيش بطريقة منظمة.				
9	يفرّق بين الأشياء الحسنة و السيئة.				

لأغراض التصحيح:

المجموع الكلي لكل عامود على حدة (المجموع الرأسي) المتوسط = 22.5

1X 2X 3X 4X

المجموع الكلي (المجموع النهائي) ....

معرب و مقتبس ومطور بترخيص خاص من

Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students
Renzulli/ Smith/ White/ Callahan/ Hartman, 1976

مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين

تقنين وتطوير: د. عبد الرحمن نور الدين كلنتن 1990، 1992، 2002، 2004

اسم المعلم / معبء البيانات ....

التوقيع ....

المادة الدراسية / الموضوع ....

تاريخ تعبئة هذه البيانات ....

اسم الطالب ....

بداية معرفتك بالطالب ....

تعليمات عامة: الصفات التالية تظهر على معظم الطلبة المبدعين،

نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة للطالب المناسب، وفقا للمقياس التالي:

1. لا تنطبق هذه الصفة على شخصية الطالب
2. نادرا ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب
3. غالبا ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب
4. دائما ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب

رابعا: الصفات التعلمية

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1	يمتلك حصيلة لغوية و مصطلحات تفوق مستوى عمره.				
2	يمتلك حصيلة كبيرة من المعلومات في مواضيع شتى.				

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
3	يتصف بسرعة و قوة الذاكرة.				
4	يحلل الوقائع و يتوقع النتائج.				
5	يلم ببعض القواعد التي تساعده على الاستنتاج.				
6	يرى الأشياء من زوايا مختلفة.				
7	يحب القراءة و المطالعة لمواضيع تفوق مستوى سنه.				
8	يقيس و يحلل الأمور المعقدة.				

لأغراض التصحيح:

المجموع الكلي لكل عامود على حدة (المجموع الرأسي) المتوسط = 20

4X 3X 2X 1X

المجموع الكلي (المجموع النهائي) ....

معرب و مقتبس ومطور بترخيص خاص من

Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students
Renzulli/ Smith/ White/ Callahan/ Hartman, 1976

أدوات التقويم وأساليبه:

اعتبارات التقويم في التفوق والموهبة:

يتم تقويم الطالب الموهوب وفقاً للاعتبارات الآتية:

1. أن تتم عملية التقويم للطالب الموهوب تحت إشراف المعلم المختص في مجال التفوق والموهبة.
2. أن تتناسب عملية تقويم الطالب الموهوب مع عمره الزمني، وعدم مقارنته بمن هم أكبر سناً.
3. أن تستخدم عملية التقويم الوسائل التقديرية والموضوعية.
4. أن تعطى الوسائل التقديرية وزناً أكبر من الوسائل الموضوعية.
5. أن يشمل التقويم عمليات التعلم المختلفة كالمدخلات والمعالجة والمخرجات.
6. يفضل في جميع حالات التقويم الاستعانة بأكثر من مصدر للتقييم، مثل: المعلمين، وأولياء الأمور، والأقران، والمشرفين التربويين، والمختصين علمياً، والتلميذ نفسه، أو غيرهم ممن عايش العمل الذي قام به الموهوب (الموهوبين).

محتوى التقويم:

يتم تقويم الطالب الموهوب وفقاً للعناصر التالية:

1. قدرة الطالب على استخدام مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقويم) أثناء عملية الإنجاز.
2. قدرة الطالب على تفسير المعلومة بأسلوبه الخاص وحسب مفهومه.
3. قدرة الطالب على تجميع المعلومة وربطها وتفسيرها.
4. قدرة الطالب على تمديد المعلومة من خلال التنبؤ والتعميم على المواقف المشابهة.
5. قدرة الطالب على استخدام التقنية الحديثة في إنجاز أعماله.
6. قدرة الطالب على تحديد الفئات المستفيدة من عمله.
7. قدرة الطالب على ربط الإنجاز بالأهداف المرسومة.
8. قدرة الطالب على الصبر وبذل الجهد أثناء عملية الإنجاز.

معايير التقويم:

يتم تقويم الطالب الموهوب وفقاً للمعايير التالية:

1. الأصالة في العمل.
2. الإبداع في التفكير والإنجاز.
3. السرعة في الأداء.
4. كمية العمل المنجز.
5. نوعية العمل المنجز.
6. مدى أهمية العمل المنجز.
7. مدى ملاءمة الإنجاز للأهداف المرسومة.

أساليب التقويم:

يتم تقويم الطالب الموهوب حسب الأساليب الآتية:

1. الأساليب التقديرية مثل: مقياس الصفات كمقياس رينزولي وقوائم الشطب والملاحظة.
2. الأساليب الموضوعية مثل: مقياس الذكاء والقدرات والاختبارات التحصيلية المقننة.

الاختبارات التحصيلية (Achievement Tests):

هي اختبارات تقيس المهارات التي أتقنها الطالب أو المعلومات التي اكتسبها في مجال أكاديمي معين نتيجة تعليمه أو تدريبه. والاختبارات التحصيلية إما أن تكون فردية أو جمعية، وإما أن تغطي مجالاً واحداً (كالقراءة مثلاً) أو تغطي أكثر من مجال (كالحساب، والتهجئة، والقراءة)، وإما أن تكون معيارية المرجع أو محكية المرجع. وللحصول على المزيد من المعلومات عن تحصيل الطالب فقد يستخدم المعلمون الملاحظة، وقد يحللون الأخطاء التي يرتكبها. وهم يستخدمون الاستبانات والمقابلات للتعرف إلى المتغيرات التي تؤثر في تحصيل الطلاب. وفي الآونة الأخيرة، كثر الحديث عن استخدام أسلوب تحليل عينات من العمل المدرسي للطالب (Portfolio Assessment). وفي هذا الأسلوب، يحاول المعلم تحليل المعلومات عن الجهد الذي يبذله الطالب وعن تحصيله والتقدم الذي أحرزه من خلال الاطلاع على أوراق العمل التي قدمها في فترة زمنية معينة من خلال ملف الإنجاز للطالب الموهوب.

اختبارات الذكاء (Intelligence Tests):

هي اختبارات تهدف إلى تقييم القدرة العقلية (القدرة على فهم البيئة والتعامل معها). وعلى وجه التحديد، تركز هذه الاختبارات على تقييم قدرة الشخص على التمييز، والتعميم، والاستيعاب، والتعليل، والتذكر. وتجمع معلومات عن السلوك الحركي للفرد، ومعلوماته العامة، وذخيرته اللفظية. ولذلك يرى بعضهم أن اختبارات الذكاء تقيس القابلية للتعلم المدرسي أكثر مما تقيس القابليات التعلمية العامة.

واختبارات الذكاء قد تكون جمعية، وقد تكون فردية. ومن أكثر اختبارات الذكاء الجمعية استخداماً اختبار أوتس/ لينون للقدرة العقلية (Otis-Lennon Mental Ability Test)، واختبار القدرات المعرفية (Cognitive Abilities Test)، واختبار كولمان/ أندرسون للذكاء (Kaufman Assessment Battery for Children) المعروفة اختصاراً بالرمز (K-ABC).

حيث يقوم اختصاصيون نفسيون ذوو تدريب وخبرة بتطبيق اختبارات الذكاء باستثناء بعض الاختبارات التي يستطيع المعلمون تطبيقها إذا حصلوا على التدريب المناسب.

الاختبارات الفردية (Individual Tests):

هي اختبارات يتم تطبيقها على فرد واحد وليس على مجموعة من الأفراد في الوقت نفسه. والاختبارات الفردية أكثر ملاءمة لتقييم الأشخاص المعوقين من الاختبارات الجمعية

(Group Tests). والسبب أن الاختبارات الجمعية التي يتم تطبيقها على مجموعة من الأفراد في الوقت نفسه غالباً ما تفترض امتلاك المفحوصين لمهارات القراءة واتباع التعليمات وغير ذلك من المتطلبات التي لا يستطيع الأشخاص المعوقون تحقيقها، ولذلك فغالباً ما تكون الاختبارات الجمعية كشيفيه فقط.

ولكل من الاختبارات الفردية والجمعية استخداماته وفوائده. فالاختبارات الفردية توفر الفرص للفاحص لملاحظة المفحوص وتحليل سلوكه عن قرب، ولكن تطبيقها يستغرق وقتاً طويلاً. أما الاختبارات الجمعية فهي لا تستغرق وقتاً طويلاً لأنها تطبق على مجموعة من المفحوصين في وقت قصير نسبياً، ولكنها لا تسمح بملاحظة استجابات المفحوص عن قرب.

مناهج وطرق تدريس الأطفال الموهوبين:

بسبب ما يتمتع به الطفل الموهوب من قدرات تعليمية خاصة فإن تركهم ليتعلموا بطريقة عادية يعتبر تبديد لمواهبهم، حيث إن الطفل الموهوب في المدرسة العادية يدرس أشياء تبدو له أقل من مستواه بكثير ويضايقه المزيد من الشرح والتفسير والتعليل والإدراك حيث يعتبر نوعاً من السخرية بعقله والاحتقار له مما يؤدي به إلى الانسحاب من الدرس أو عدم الاكتراث والاهتمام به، لذلك يحتاج الموهوبين إلى برامج تعليمية خاصة ترتقي بمستواهم وتنمي ما لديهم من موهبة.

طرق التدريس الخاصة المستخدمة مع الموهوبين:

تقدم طرق تدريس خاصة للموهوبين ضمن النظام المدرسي بترتيبات وإجراءات تأخذ بعين الاعتبار الفوائد التي يمكن أن يجنيها الطفل الموهوب عند استخدام هذه الطرق الخاصة ليحقق أقصى درجة من النمو في جوانب الموهبة التي يملكها، وتختلف طرق التدريس، وتتعدد ولكل طريقة ميزات وعيوب واستخدام أي طريقة منها يتم من خلال معرفة جوانب الموهبة لدى الطفل والأخذ بالأنسب منها.

ومع ذلك فإن استخدام أي طريقة لتدريس الموهوبين هو أفضل من عدم استخدام أي طريقة على الإطلاق، وترك الأطفال الموهوبين لضياع قدراتهم الخاصة.

من أشهر الطرق التي تستخدم هي:

البرنامج الأول: الإثراء:

ويقصد به تزويد الطفل الموهوب - أياً كانت المرحلة التعليمية - بنوع جديد من الخبرات التعليمية عن طريق تدعيم البرنامج: أي تقديم مناهج إضافية للمتفوقين إلى جانب المناهج العادية بحيث ينمي مواهب الطفل وقدراته وخاصة:

1. القدرة على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة.
2. القدرة على تقديم الحقائق والحجج تقويماً نقدياً.
3. القدرة على خلق آراء جديدة، وابتكار طرق جديدة في التفكير.
4. القدرة على مواجهة المشاكل المعقدة بتفكير سليم، والقدرة على فهم المواقف الجديدة في نوعها وزمنها.

سن الاكتشاف لا بد أن يكون في المراحل العمرية المبكرة، وهناك وجهات نظر مختلفة حول السن المناسب لاكتشاف الموهبة ورعايتها، فهناك من يرى أن أفضل سن لاكتشاف الموهوبين هو ما بين (5-8) سنوات، وهناك من يرى أن السن المناسب هو (5) سنوات، والبعض يرى أنها (4) سنوات.

ومن المهم جداً التأكيد على أهمية توقعية الأهل بأهم المحددات التي تكشف عن الطفل الموهوب، كما أن لغة الطفل تعد من عوامل الكشف المبكر عن الموهبة.

وينقسم الإثراء إلى نوعين:

1. إثراء أفقي وهو تزويد الموهوب بخبرات غنية في عدد من الموضوعات المدرسية.
2. إثراء عمودي ويقصد به تزويد الموهوب بخبرات غنية بموضوع معين.

مزايا الإثراء:

تمتاز برامج الإثراء بكونها عملية وسهلة، وبأنها تتجنب مشاكل الاختيار والتقسيم والإسراع والانتقاء.

طرق الإثراء - البرامج التربوية:

تختلف وتتعدد طرق الإثراء وذلك حسب:

1. مدى الفائدة التي يحصل عليها المتفوق ومدى تحقيق الأهداف التربوية لبرنامج الإثراء.

2. حسب ما يتوافر في المدرسة من ظروف مناسبة لتنفيذ أي طريقة من طرق الإثراء.

أهم البدائل التربوية للإثراء فهي:

1. تزويد الطالب الموهوب بخبرات إضافية غنية في الصف العادي بدون ترتيبات وإجراءات إدارية أخرى.
2. استخدام غرفة المصادر لجزء من الوقت للطالب إذا كان في مدرسة عادية يتم من خلالها تزويده بخبرات إضافية.
3. الصف الخاص:

وهو حق خاص للموهوبين في المدارس العادية يداومون فيه طيلة اليوم المدرسي، ويتزودون بمناهج مختلفة عما يدرسه العاديين.

4. البرامج المدرسية الإضافية:

حيث ينتظم الموهوبين في الصف العادي طيلة اليوم الدراسي. وبعد نهاية اليوم الدراسي يتلقون خدمات تعليمية إضافية في مجالات متعددة حسب حاجة الطلبة.

5. التدريس الخارجي:

حيث يمكن توفير مدرسين ضيوف من خارج النظام المدرسي مما لديهم معلومات وخبرات وفيرة لإطلاع الطلبة الموهوبين عليه بحيث توفر لهم فرص التفاعل مع هؤلاء الخبراء.

6. التدريس الفردي:

حيث يوفر للطالب الموهوب تعليماً فردياً يقوم به معلم أو متخصص من المجتمع المحلي.

7. المدرسة الخاصة بالموهوبين:

حيث يقوم بتدريسهم معلمين متخصصين في تعليم الموهوبين بطرق تستند على تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين.

8. الزيارات الميدانية للمعامل والمختبرات والمصانع:

وذلك لزيادة خبراتهم عن طريق الإطلاع المباشر.

9. المشاركة في الندوات والمخيمات والجمعيات العلمية:

حيث يشترك في الجمعيات والندوات أكثر من مختص، ويعطي الموهوبين الفرصة الكاملة للحضور والتفاعل مع الخبراء. كذلك عن طريق تجميع الموهوبين في مخيمات خاصة في الإجازات الصيفية.

البرنامج الثاني: الإسراع:

ويقصد به السماح للتلميذ أن يدرس المواد الدراسية المتخصصة لصف معين في فترة زمنية أقل من المعتاد.

أي السماح للطفل الموهوب بالالتحاق بمرحلة تعليمية ما في عمر أقل من نظراءه العاديين أو اجتيازه لمرحلة تعليمية ما في مدة زمنية أقل من التي يحتاجها الطفل العادي.

مزايا الإسراع:

1. تحقق للموهوب النمو العقلي المطلوب والتوازن العقلي المنشود.
2. يجد الموهوب في المناهج ما يتماشى مع مستواه ويحرره من الملل.
3. تتخلص هذه الطريقة من عيوب الطريقة العادية التي تسلمه للملل والاحتقار والشرود وغير ذلك من المشاكل المعروفة.

عيوب الإسراع:

أنه يؤدي إلى نمو غير متناسق ومتزن بين النمو العقلي والاجتماعي، حيث إن الطفل الموهوب سيضطر إلى الاختلاط بمن هم أكبر منه سناً، مما قد يؤدي إلى عدم تكيفه.

طرق الإسراع - البرامج التربوية:

1. الالتحاق المبكر بالمدرسة:

وهي السماح للطفل الموهوب بالالتحاق بالمدرسة الابتدائية في سنه مبكرة أي قبل بلوغه السن القانوني، لذلك مثل أن يلتحق بالمدرسة في السن الخامسة.

2. اجتياز الصفوف:

ويقصد بذلك تجاوز الطفل الموهوب لصف دراسي ما إلى تسفين أعلى دفعه واحدة، بمعنى نقله من الصف الرابع إلى الصف السادس مباشرة إذا أظهر تفوق واضح في مستوى تحصيله الأكاديمي في ذلك الصف.

3. اجتياز مرحلة دراسية في مدة زمنية أقل:

ويقصد بذلك اختصار المدة الزمنية التي يقضيها الطفل الموهوب في مرحلة دراسية ما يقارنه مع المدة التي يقضيها الطفل العادي في تلك المرحلة.

مثل أن ينهي الطفل المرحلة الابتدائية في ثلاث سنوات بدلاً من ست سنوات.

البرنامج الثالث: التجميع:

حيث يتم تجميع الموهوبين في أماكن خاصة وهي:

1. المدارس الخاصة:

حيث يقوم هذا النظام على أساس تجميع المتفوقين في مدرسة واحدة:

مميزاتها:

1. قلة عدد الأطفال في الصف الواحد.
2. إتاحة الفرصة للتجاوب بين الأطفال في مستوى عقلي متقارب.
3. توافر الأخصائيين في هذه المدرسة.

2. الصفوف الخاصة بالمتفوقين:

حيث تتسم هذه الصفوف بحرية التفكير والتصرف، ويسمح لطلابه بوضع الخطط وتفهم الحقائق والمناقشة المنطقة بدلاً من حفظ الدروس.

مزايا الصفوف الخاصة:

1. تسمح للتلاميذ بالسير بالدراسة بسرعتهم الخاصة التي تفوق الآخرين.
2. تجنب التلاميذ الصعوبات التي تحدث نتيجة نقلهم من فرقتهم الدراسية إلى فرقة أعلى.

الفصل العاشر:

تعديل السلوك



تعديل السلوك

- **مراحل إعداد خطة تعديل السلوك:**

تتصف برامج تعديل السلوك بالتنظيم والثبات، وتتلخص في خطوات منظمة ينبغي تنفيذها وصولاً لمرحلة تقييم فاعلية البرنامج. وفيما يلي نستعرض أهم الخطوات:

أولا: ويتم تحديد السلوك المراد ضبطه من خلال:

1. مقابلة الطفل والأشخاص المهمين في حياته إذا دعت الحاجة.
2. مقارنة أداء الطفل بالأطفال الآخرين.
3. الحصول على موافقة الأشخاص المهمين على خطة الضبط المقترحة.
4. ملاحظة الطفل أو تطبيق بعض الاختبارات عليه لتحديد حجم وطبيعة المشكلة التي يعاني منها.
5. ترتيب الأنماط السلوكية التي تحتاج إلى ضبط حسب الأولوية.

ثانيا: تعريف السلوك المستهدف بدقة ووضوح.
ويتم ذلك عن طريق:

1. وصف السلوك المستهدف بلغة تسمح بجمع معلومات صادقة عنه.
2. صياغة الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى.

ثالثا: جمع المعلومات عن السلوك المراد ضبطه.
ويتم ذلك عن طريق:.

1. التعرف على العوامل والمتغيرات التي تسبق حدوث السلوك أو ترافقه أو تحدث بعده.
2. استخدام أسلوب القياس الملائم لطبيعة السلوك المراد ضبطه. فهل المطلوب هو معرفة تكرار حدوث السلوك أو مدة حدوثه أو شدته أو شكله.
3. البدء بجمع البيانات قبل تنفيذ الخطة المصممة لضبط السلوك وأثناء تطبيقها وبعد التوقف عن استخدامها.

رابعا: تصميم البرنامج الخطة لضبط السلوك المستهدف.

ويتم تصميم البرنامج وفق:

1. تحديد المكان والزمان الذي سينفذ فيه البرنامج أو الخطة.
2. تحديد الأشخاص الذين سيشاركون في تنفيذ الخطة.
3. اختيار الأساليب التي سيتم استخدامها، وذلك بالطبع يعتمد على الهدف المراد تحقيقه.
4. تحديد معايير الحكم على فاعلية الأسلوب المستخدم.
5. تحديد الخطط البديلة التي سيتم تنفيذها في حالة تحقيق الهدف.

خامسا: البدء بتنفيذ البرنامج أو الخطة.

وينفذ ذلك من خلال:

1. تطبيق الأساليب المخطط لها بطريقة صحيحة.
2. التحقق من صحة تطبيق الأساليب، وذلك بجمع المعلومات اللازمة.

سادسا: تقييم فاعلية البرنامج.

ويقاس ذلك من خلال:

1. جمع المعلومات المناسبة عن التغيرات التي تطرأ على السلوك المستهدف.
2. عرض المعلومات في رسوم بيانية أو في جداول، وينبغي توضيح ما كان عليه السلوك قبل البدء بتنفيذ البرنامج، وكيف أصبح بعد التنفيذ.
3. مناقشة ذوي العلاقة بالنتائج التي تم التوصل إليها.
4. اتخاذ القرارات اللازمة. فعلى سبيل المثال، هل سيتم تطبيق الأساليب لضبط أنماط سلوكية أخرى؟ وهل بالإمكان تفعيل الأساليب لضبط أنماط سلوكية أخرى؟ وهل بالإمكان تفعيل الأساليب في المستقبل؟

- **بعض أساليب تعديل السلوك:**

الأسلوب	التعريف
التعزيز الإيجابي	تقوية السلوك أو تدعيمه أو المحافظة على استمرارية حدوثه من خلال توفير أحداث أو أشياء إيجابية تلبي حاجات الطفل بعد قيامه بتأدية السلوك.
التعزيز السلبي	تقوية السلوك أو تدعيمه أو المحافظة على استمراريته من خلال إزالة المثيرات المنفرة لا يحبها الطفل بعد قيامه بالسلوك.
التغذية الراجعة	تزويد الطفل بمعلومات توضيحية وتصحيحية بطريقة إيجابية، وذلك بهدف توجيه السلوك المستقبلي.
التسلسل	تحليل السلوك المراد ضبطه إلى الاستجابات التي يتكون منها، ومن ثم تدريب الطفل على تأدية الاستجابات على نحو يتدرج من السهل إلى الصعب.
التشكيل	تعزيز الاستجابات التي تقود إلى السلوك المراد تحقيقه، وتجاهل الاستجابات التي لا تقود إلى تحيق السلوك المطلوب.
النمذجة	استخدام أسلوب التقليد والتعلم بالملاحظة بحيث يتم تقديم إيضاحات كافية للطفل ليتعلم منها.
الإخفاء	الإلغاء التدريجي للتعليمات والتوجيهات التي تم استخدامها لتلقين الطفل الاستجابات الصحيحة.
التعاقد السلوكي	الاتفاق مع الطفل حول السلوك المطلوب منه، والمكافأة التي سيحصل عليها بعد تأديته لذلك السلوك.
الإطفاء	إيقاف التعزيز الذي يحدث بعد السلوك، وذلك من أجل إيقاف السلوك نفسه، ويعرف هذا الأسلوب أيضاً بالتجاهل المخطط له.
تكلفة الاستجابة	أسلوب لكبح السلوك غير المقبول يشمل حرمان الطفل من المعززات المتوفرة لديه.
العزل	أسلوب لكبح السلوك غير المقبول يتضمن إزالة البيئة المعززة أو حرمان الطفل من فرصة التمتع فيها.

الأسلوب	التعريف
التصحيح الزائد	أسلوب عقابي يتضمن إرغام الطفل على إزالة الأذى الذي نتج عن سلوكه الخاطئ.
التوبيخ	التعبير اللفظي أو غير اللفظي عن عدم الرضا عن السلوك، وذلك بهدف تقليل احتمالات حدوثه في المستقبل.
تعزيز السلوك البديل	أسلوب لكبح السلوك غير المقبول من خلال تعزيز سلوك مناقض له.
تعزيز غياب السلوك	أسلوب لكبح السلوك غير المقبول من خلال تعزيز الطفل عندما يمتنع عن القيام بذلك السلوك.
تعزيز انخفاض السلوك	أسلوب لكبح السلوك يتضمن تعزيز الطفل عندما يصبح سلوكه أقل من مستوى معين تم تحديده مسبقاً.
ضبط المثير	التحكم بالسلوك من خلال التحكم بالأحداث التي تسبقه أو تنظيم الظروف التي يحدث فيها لكي يظهر السلوك في المواقف المناسبة ويختفي في المواقف غير المناسبة.
التعميم	تدريب الطفل على نقل المهارات التي تعلمها في موقف محدد إلى مواقف مشابهة للموقف الأصلي (وهذا يسمى تعميم المثير) أو تدريبه على إظهار استجابات مشابهة للاستجابة الأساسية (تعميم الاستجابة).
التمييز	تدريب الطفل على التفريق بين الاستجابة المناسبة والاستجابة غير المناسبة، وذلك من خلال توظيف التعزيز التفاضلي والذي يشتمل على تعزيز الاستجابة في مواقف معينة وعدم تعزيزها (تجاهلها) عند حدوثها في المواقف الأخرى.
لعبة السلوك الجيد	أسلوب ضبط جماعي يشتمل على تقسيم الأطفال إلى فريقين، وتوضيح قواعد السلوك لهما، وشروط الفوز باللعبة، وهي شروط يترتب عليها تنافس الفريقين على تأدية السلوك المقبول، والامتناع عن القيام بالسلوك غير المقبول.



الفصل الحادي عشر:

المصطلحات المتداولة في مجال التربية الخاصة

المصطلحات المتداولة في مجال التربية الخاصة

Gifted Children	الأطفال المتفوقون
Handicapped Children	الأطفال المعوقون
Learning Problems	مشكلات تعلمية
Least Restrictive Environment	البيئة الأقل تقييدا
Mainstreaming	دمج
Mild Disability	اعاقة بسيطة
Moderate Disability	اعاقة متوسطة
Profound Disability	اعاقة شديدة جدا
Residential Institution	مؤسسة اقامة
Segregation	عزل
Severe Disability	اعاقة شديدة
Social Integration	دمج اجتماعي
Full Inclusion	الدمج الشامل
Individual Differences	فروق فردية
Regular Education	التربية العامة
Special Class	صف خاص
Special Needs	الحاجات الخاصة
Team Model	نموذج الفريق
Traditional Mainstreaming	الدمج التقليدي
Acceptance	قبول
Anger	غضب
Audiometry	قياس سمعي
Bargaining	مساومة
consultant Teacher	معلم مستشار
Denial	نكران
Despair	يأس

Depression	اكتئاب
Family Reaction	ردود فعل أسرية
Guilt	ندم
Interdisciplinary Team	فريق متعدد التخصصات
Instructional Team	فريق تعليمي
Itinerant Teacher	معلم متنقل
Mainstreaming Team	فريق الدمج
Occupational Therapy	علاج وظيفي
Parents	أولياء الأمور
Participation	مشاركة
Physical Therapy	علاج طبيعي
Physicians	أطباء
Principals	مديرون
Regular Class	صف عادي
Rehabilitation Counseling	ارشاد تأهيلي
Resource Room Teachers	معلم غرفة مصادرر
Competitive Method	الطريقة التنافسية
Cooperative Learning	تعلم تعاوني
Coteaching	تعليم تعاوني
Individualistic Method	الطريقة الفردية
Personal Adjustment	تكيف شخصي
Social Avveptance	قبول اجتماعي
Social Interaction	تفاعل اجتماعي
Social Isolation	عزل اجتماعي
Social Rejection	رفض اجتماعي
Social Skills	مهارات اجتماعية
Social status	الوضع الاجتماعي
Supportive Relationships	علاقات داعمة

Teacher Attitudes	اتجاهات المعلمين
Behavior Disorders	اضطرابات السلوك
Competeneies	كفايات
Giftedness	الموهبة
Handicap	اعاقة
Hearing Impairment	الاعاقة السمعية
Learning Disabilities	صعوبات التعلم
Mental Relardation	التخلف العقلي
Motor Disabilities	الاعاقات الحركية
Physical Disabilities	الاعاقات الجسمية
Speech / Language Disorders	اضطرابات الكلام واللغة
Visual Impairment	اعاقة بصرية
Assessment	التقييم
Classroom Environment	البيئة الصفية
Curriculum Modification	تعديل المنهج
Data Collection	جمع البيانات
Direct Observation	الملاحظة المباشرة
Duration Recording	تسجيل الفترة
Early Identification	التعرف المبكر
Early Intervention	التدخل المبكر
Frequency Recording	تسجيل التكرار
Individualized Instruction	التدريس الفردي
Program Evaluation	تقييم البرامج
Rating Scales	سلالم التقدير
Record Keeping	حفظ السجلات
Referral	الاحالة
Screening	الكشف
Summative Evaluation	تقييم جمعي

Time Sampling	تسجيل العينات الزمنية
Behavior Analyshs	تحليل السلوك
Behavior Modification	تعديل السلوك
Chaining	التسلسل
Extinction	محو
Fading	اخفاء
Fixed Interval	فترة ثابتة
Fixed Ratio	نسبة ثابتة
Isolation	عزل
Modeling	نمذجة
Negative Reinforcer	معزز سلبي
Overcorrection	تصحيح زائد
Positive Reinforcer	معزز ايجابي
Prompting	تلقين
Reprimanding	توبيخ
Response Cost	تكلفة استجابة
Schedules of Reinforcement	جداول تعزيز
Seclusion	استثناء
Shaping	تشكيل
Social Reinforcer	معزز اجتماعي
Tangible Reinforcer	معزز مادي
Time Out	اقصاء
Token Reinforcer	معزز رمزي
Communication	تواصل
Problem Solving	حل المشكلات
Recreation	ترويح
Ability	القدرة
Abortion	الاجهاض

Abuse	اساءة المعاملة
Accomodation	الموائمة
Accidents	الحوادث
Acquired	مكتسب
Activities of Daily Living (ADL)	المهارات الحياتية اليومية
Acuity	حدة البصر أو السمع
Acute Illness	مرض حاد
Adapation	تكيف
Adaptive Behavior	السلوك التكيفي
Adaptive Equipment	الأدوات المكيفة
Adventitious	مكتسب
Aggression	
Albinism	البهاق
Allergy	الحساسية
Ambulation	الحركة
Amniocentesis	فحص السائل الأمنيوسي
Amyotonia	البتر
Anenecephaly	فقر الدم
Ankylosis	تيبس المفصل
Annual Goals	الأهداف السنوية
Anomaly	تشوه
Anoxia	نقص الأكسجين
Arthritis	التهاب المفاصل
Arthrogryposis	التقوس المفصلي
Asphyxia	الاختناق
Assessment	التقييم
Assimilation	التمثل
Asthma	الربو

At-Risk Children	الأطفال المعرضون للخطر
Atrophy	ضمور
Attention Deficit	عجز عن الانتباه
Audiogram	تخطيط السمع
Audiologist	اخصائي قياس السمع
Audiometer	جهاز قياس السمع
Auditory Disability	اعاقة سمعية
Autism	التوحد
Behavior Disorders	الاضطرابات السلوكية
Behavior Modification	تعديل السلوك
Behavior Rating Scales	قوائم تقدير السلوك
Behavioral Objective	الهدف السلوكي
Birth Defect	تشوه ولادي
Blind	أعمى
Brain	الدماغ
Brain Damage	التلف الدماغي
Brain Dysfunction	الخلل الدماغي
Case study	دراسة حالة
Category	فئة
Central Nervous System	الجهاز العصبي المركزي
Central Vision	البصر المركزي
Cerebellum	المخيخ
Cerebal Cortex	القشرة الدماغية
Cerebrum	المخ
Cerebral palsy	الشلل الدماغي (المخي)
Cerebrospinal Fluid	السائل المخي الشوكي
Child Abuse	اساءة معاملة الطفل
Chromosomal Abnormality	اضطراب كروموسومي

Chromosomes	كروموسومات
Chronic Illness	مرض مزمن
Chronological Age	العمر الزمني
Classification	التصنيف
Cleft lip	الشفة الأرنبية
Cleft Palate	سقف الحلق المشقوق
Communication Disorder	اضطراب تواصل
Conductive Hearing Loss	فقدان سمعي توصيلي
Cornea	القرنية
Counseling	الارشاد
Curriculm	المنهاج
Day School	مدرسة نهارية
Deafness	صمم
Deaf Blind	أصم - مكفوف
Decibel	الديسبل (وحدة قياس شدة الصوت)
Deficit	ضعف
Deinstitutionalization	الآيواء
Development	نمو
Diabetes	السكري
Disability	عجز
Discrimination	تمييز
Disorder	اضطراب
Disruptive Behavior	سلوك فوضوي
Distractibility	تشتت
Down Syndrome	متلازمة داون (المنغولية)
Dysarthria	عسر الكلام
Dyslexia	عسر القراءة
Early Childhood	طفولة مبكرة

Early Intervention	التدخل المبكر
Educable Metnally Retarded	المتخلفون عقليا القابلون للتعلم
Emotional Disturbance	الاضطراب الانفعالي
Encephalitis	التهاب الدماغ
ENT Specialist	اخصائي أنف،أذن، حنجرة
Epilepsy	صرع
Evaluation	تقييم
Exceptional Children	اطفال ذوو حاجات خاصة
Expressive Language	اللغة التعبيرية
Extinction	المحو (الاطفاء)
Eye- Hand Coordination	تآزر بصري يدوي
Family counseling	ارشاد أسري
Farsightedness	طول نظر
Feeble Minded	ضعيف العقل
Fetus	جنين
Fine Motor Skills	مهارات حركية دقيقة
Fluency	طلاقة الكلام
Gene	الجين
Genetic Counseling	ارشاد جيني (وراثي)
Genetic Disorder	اضطراب جيني
German Measels	الحصبة الألمانية
Gestational Age	مدة الحمل
Gestural Language	اللغة الايمائية
Habilitation	التأهيل
Handicap	الاعاقة
Head Injury	إصابة الرأس
Hearing Aid	معينة سمعية
Hearing Impairment	إعاقة سمعية

Hearing Loss	فقدان سمعي
Hemiplegia	شلل نصفي
Hemorrhage	نزيف
Heredity	الوراثة
Hydrocephalus	استسقاء الدماغ
Hyperactivity	النشاط الزائد
Hyperopia	طول النظر
Hypoxia	نقص الاكسجين عن أنسجة الجسم
Incidence	نسبة الحدوث
Informal Assessment	تقييم غير رسمي
Innate	فطري
Inner Ear	الأذن الداخلية
Institutionalization	الايواء
Insulin	هرمون الانسولين
Integration	دمج
Intelligence	الذكاء
Interindividual Differences	فروق فردية
Intervention	تدخل
Interview	مقابلة
Intracranial Hemorrhage	نزيف دماغي
Inventory	أداة مسحية
I.Q.	نسبة الذكاء
Itinerant Teacher	المعلم المتنقل
Jaundice	اليرقان (الاصفرار)
Joint	المفصل
Juvenile Delinquency	جنوح الأحداث
Kernicterus	زيادة معدل البليريوبين
Language	اضطراب لغوي

Law of Effect	العين الكسولة
Learning Disabilities	صعوبات تعلمية
Least Restricitive Environment	بيئة تربوية أقل تقييداً
Lipreading	قراءة الشفاة
Lordosis	البزخ (إنحناء العمود الفقري الى الأمام)
Low Vision	ضعف بصري
Macrocephaly	كبر حجم الرأس
Mainstreaming	الدمج
Maladaptive Behavior	السلوك غير التكيفي
Manual Communication	التواصل اليدوي
Malnutrition	سوء تغذية
Maturation	نضج
Measurement	قياس
Memory	ذاكرة
Meningitis	إلتهاب السحايا
Mental	عقلي
Metal Age	العمر العقلي
Metal Deficiency (Retardation)	تخلف عقلي
Metabolic Disorder	إضطراب غذائي
Microcephaly	صغر حجم الرأس
Mild	بسيط
Minimal Brain Dysfunction	لف دماغي بسيط
Modeling	نمذجة
Mongolism	المنغولية
Multihandicapped	متعدد الإعاقات
Muscular Dystrophy	هن عضلي
Myopia Nearsightedness	قصر النظر
Negative Reinforcement	التعزيز السلبي

Nervous System	الجهاز العصبي
Neurological Impairment	إعتلال عصبي
Nonlocomotor	عدم القدرة علىالحركة
Norm-Refereced	اختبار معياري المرجع
Nyctalopia (Night Blindness)	العمى الليلي(العشى)
Nystagmus	رأراة العيون
Observation	الملاحظة
Observtional Learning	التعلم بالملاحظة
Occupational Therapy	العلاج الوظيفي
Operant Behavior	السلوك الإجرائي
Operant Conditioning	الاشراط الإجرائي
Optic Nerve	العصب البصري
Oral Communication	التواصل اللفظي
Osteogenesis	العظام الهشة
Otitis Media	التهاب الأذن الوسطى
Otosclerosis	تصلب الأذن
Paraplegia	شلل سفلي
Partial Seizures	نوبات صرعية جزئية
Perception	الإدراك
Petit MalEpilepsy	نوبة صرعية صغرى
Phonological Disorders	إضطراب الصوت
Physical Disability	إعاقة جسمية
Physical Therapy	علاج طبيعي
Pinna	الصيوان في الأذن الخارجية
Pituitary Gland	الغدة النخامية
Poliomyelitis	شلل الأطفال
Positive Reinforcement	التعزيز الايجابي
Postnatal	بعد الولادة

Pregnancy	الحمل
Prematurity	الخداج
Prenatal	قبل الولادة
Prevalence	نسبة الانتشار او الحدوث
Prevention	الوقاية
Problem Behavior	السلوك المشكل
Productive language	اللغة التعبيرية
Program Development	تطوير البرامج
Prpgram Evaluation	تقويم البرامج
Prosthesis	طرف اصطناعي
Quadriplegia	شلل رباعي
Rating Scales	قوائم تقدير
Receptive Language	لغة استقبالية
Recessive Genes	جينات متنحية
Referral	إحالة
Rehabilitation	إعادة تأهيل
Reinforcement	تعزيز
Related Services	الخدمات المساندة
Residual Hearing	السمع المتبقي
Residual Vision	البصر المتبقي
Resource Rooms	غرف مصادر
Response	استجابة
Retardation	تخلف
Retinopathy of Prematurity	اعتلال الشبكية الناتج عن الخداج
Rheumatiod Arthritis	التهاب المفاصل الروماتزمي
R.H. Factor	العامل الريزيسي
Rigidity	تيبس
Rubella	الحصبة الألمانية

Screening	الكشف المبكر
Scoliosis	الجنف (إنحناء العمود الفقري)
Seizures	نوبات تسنجية
Self- Help Skills	مهارات العناية بالذات
Self- Injury	الايذاء الذاتي
Severe Disability	إعاقة شديدة
Sex Chromosome	الكروموسوم الجنسي
Shaping	التشكيل
Sign Language	لغة الاشارة
Slow Learner	بطيء التعلم
Social Withdrawal	الانسحاب الاجتماعي
Spasticity	التشنج
Special Class	الصف الخاص
Special Day School	مدرسة نهارية خاصة
Special Education	التربية الخاصة
Speech Therapy	العلاج النطقي
Spina Bifida	شق العمود الفقري
Spinal Cord	النخاع الشوكي
Strabismus	الحول
Stuttering	التأتأة (الفأفأة)
Task Analysis	تحليل المهمة
Temperament	المزاج
Therapy	علاج
Tone	توتر
Total Communication	تواصل كلي
Toxemia of Pregnancy	تسمم الحمل
Toxicity	التسمم
Trachoma	التراخوما

Trainable Mentally Retarded	المتخلف القابل للتدريب
Transitional Care	الرعاية المؤقتة
Tremor	ارتعاش
Tuberculosis	السل (التدرن)
Vision	البصر
Visual Acuity	حدة البصر
Visual Association	الترابط البصري
Visual Discrimination	التمييز البصري
Visual Field	مجال البصر
Visual Impairment	اعاقة بصرية
Visual Perception	الادراك البصري
Vocational Rehabilitation	التأهيل المهني
Wax	المادة الصمغية
X- Ray	الأشعة السينية
Adaptive behavior	السلوك التكيفي
Adaptive development	التطور (النمو) التكيفي
Adaptive device	الأداة التكيفية
Anxiety	القلق
Applied Behavior Analysis (behavior modification)	تعديل السلوك (تحليل السلوك التطبيقي)
Appropriate education	التربية الملائمة
Articulation	النطق
Articulation disorders	اضطرابات النطق
Assistive technology services	خدمات التكنولوجيا المساعدة
At risk children	الأطفال المعرضين للخطر
Attention	الانتباه
Attention Deficit Disorder (ADD)	اضطرابات ضعف الانتباه
Attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD)	اضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه

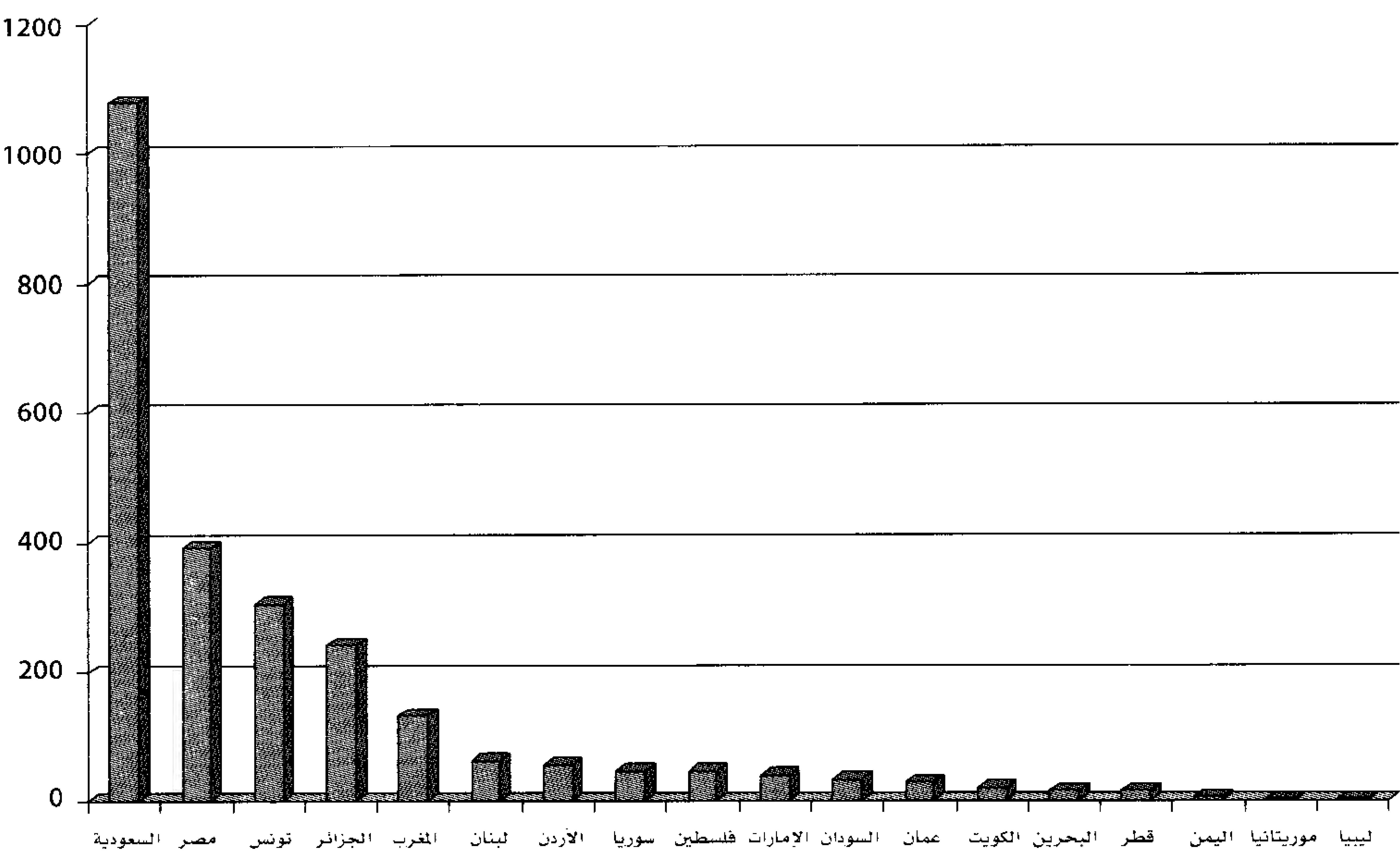
Autism	(التوحد)
Behavior assessment	التقييم السلوكي
Behavior disorder	اضطرابات السلوك
Behavioral perspective	التطور السلوكي
Behavior therapy	علاج السلوك نفسيا
Behind the ear (BTE) hearing aid	المعينات السمعية خلف الأذن
Blindness	العمي
Braille	طريقة بريل
Category	الفئة
Cascade of services	زيادة الخدمات
Cataracts	إعتام عدسة العين
Central-nervous system	النظام العصبي المركزي
Child abuse	الاساءة إلى الأطفال
Child neglect	إهمال الطفل
Children with disabilities	الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
Cognition	المعرفة
Cognitive behavior modification	تعديل السلوك المعرفي
Cognitive mapping	التخطيط المعرفي
Communication	الاتصال
Communication disorder	اضطرابات الاتصال (التواصل)
Conduct disorder	اضطرابات السلوك
Conductive hearing loss	الفقد السمعي التوصيلي
Conductive loss	فقد التواصل
Consulative services	الخدمات الاستشارية
Cooperative learning	التعلم التعاوني
Corrective feedback	التغذية الراجعة (التعديلية)
Counseling therapy	العلاج الاستشاري
Creativity	الابداعية

Criterion-referenced evaluation	التقويم معياري المرجع
Criterion-referenced test	الاختبار مرجعي المحك
Deaf	الصم
Deafness	الصمم
Depression	الاكتئاب
Developmental disabilities	الصعوبات النمائية (التطورية)
Diagnosis	التشخيص
Diagnosed conditions (establishe conditions)	حالات اتشخيص (الحالات القائمة)
Direct instruction	التعليم المباشر
Direct services	الخدمات المباشرة
Disability	الصعوبة
Disruptiveness	التمزيق
Divergent thinking	التفكير التباعدي (المتشعب)
Dual sensory impairment	الاعاقة الحسية المزدوجة
Dyslexia	ضعف قدرة القراءة
Early childhood (EC)	الطفولة المبكرة
Early Childhood Special Education (ECSE)	التعليم الخاص للطفولة المبكرة
Early intervention	التدخل المبكر
Education	التربية
Enrichment	(الاثراء)
Epilepsy	الصرع
Evaluation	التقويم
Exceptional students	الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة
Feedback	التغذية الراجعة
Field of vision	مدى الرؤية
Genetic counseling	الارشاد الجيني
Genetic discrimination	التميز الجيني

Gifted	الموهوبين
Giftedness	الموهبة
Handicapped	الاعاقة
Hard of hearing	صعوبة السمع
Hearing impairment	الضعف السمعي
Hyperactivity	النشاط الزائد أو المفرط
Hyperopia	الطمس
Inclusion	الدمج
Indirect services	الخدمات الغير مباشرة
Individual Education Program (IEP)	الخطة التربوية الفردية
Interviewing	المقابلة
In-the-ear (ITE) hearing aids	المعينات السمعية في الأذن
Irrelevant activity	النشاط غير المحدد
Language	اللغة
Language disorder	اضطرابات اللغة
Learning Disabilities (LDs)	صعوبات التعلم
Least restrictive environment	البيئة الأقل تقييدا
Low achiever	انخفاض التحصيل
Modeling	التشكيل (التقليد)
Morphems	وحدة الكلام
Multiple disabilities	الصعوبات المتعددة
Myopia	الحسر (قصر النظر)
Negative reinforcement	التعزيز السلبي
Nonattention	عجز الانتباه
Norms	المعايير
Nystagmus	الرأرأة
Observation	الملاحظة
Orientation	التوجيه

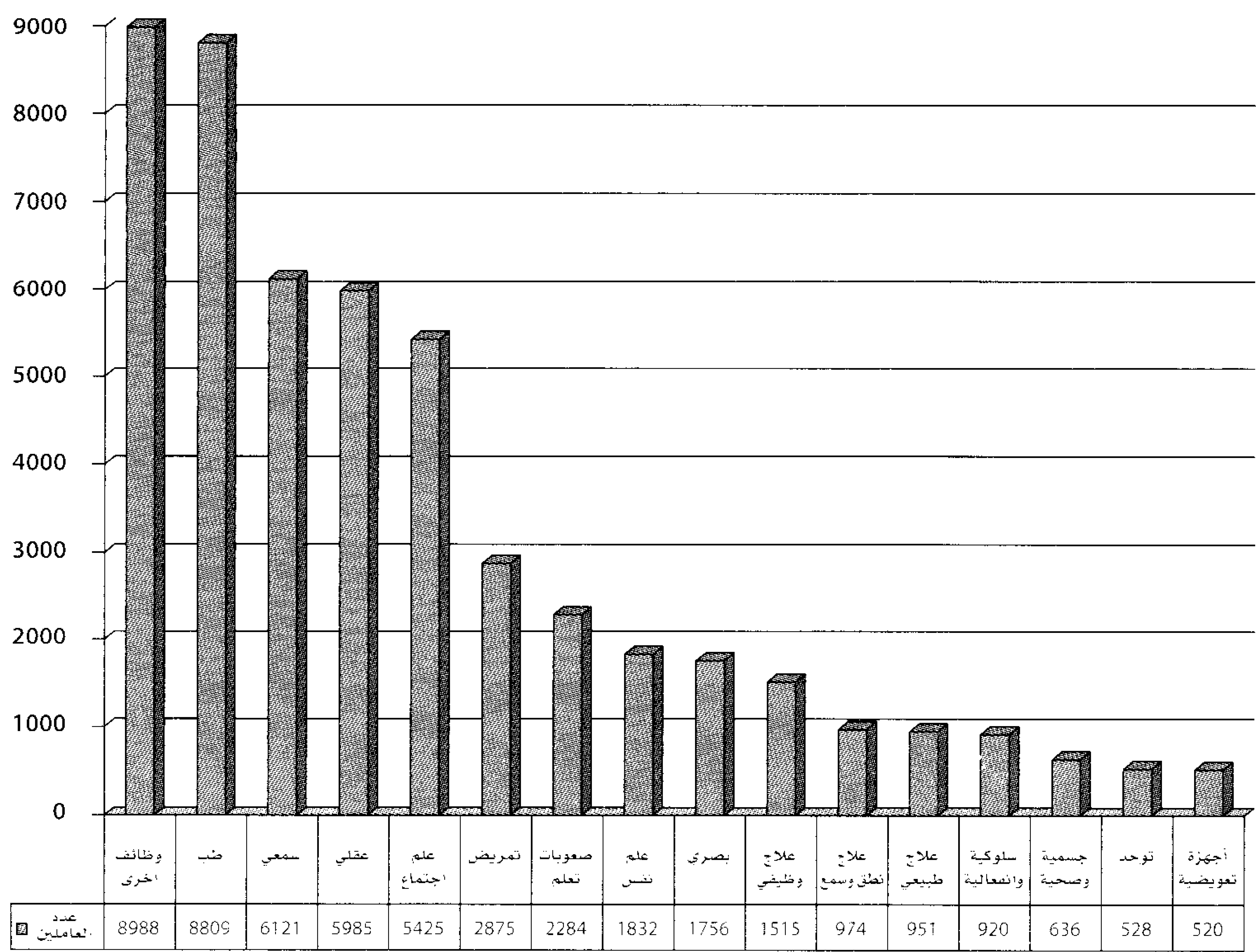
Orthosis	عملية التصحيح
Outcomes	النتائج (المخرجات)
Punishment	(العقاب)
Receptive language	اللغة الاستقبالية
Reseptive language disabilities	صعوبات الاستقبال اللغوي
Reciprocal teaching	التدريس التكاملي
Referral	المرجعية
Reinforcement	التعزيز
Reliability	الاعتمادية
Remediation	العلاج
Representative ness	التمثيل
Residual functioning	الاداء المتبقي
Sign language	لغة الاشارة
Special class	الفصل الخاص
Special education	التربية الخاصة
Speech disorder	اضطرابات الكلام
Strabismus	الحول
Supportive feedback	التغذية الراجعة المساندة
Talent	الموهبة
Talented	الموهوب
Task analysis	تحليل المهمة
Task avoidance	تجنب المهمة
Teaching	التدريس
Temper tantrum	نوبة الغضب المزاجية
Testing	الاختبار
Transition	التخطي
Traumatic brain injury	إصابة المخ الجرحية

بيان توزيع المنشآت حسب الدول



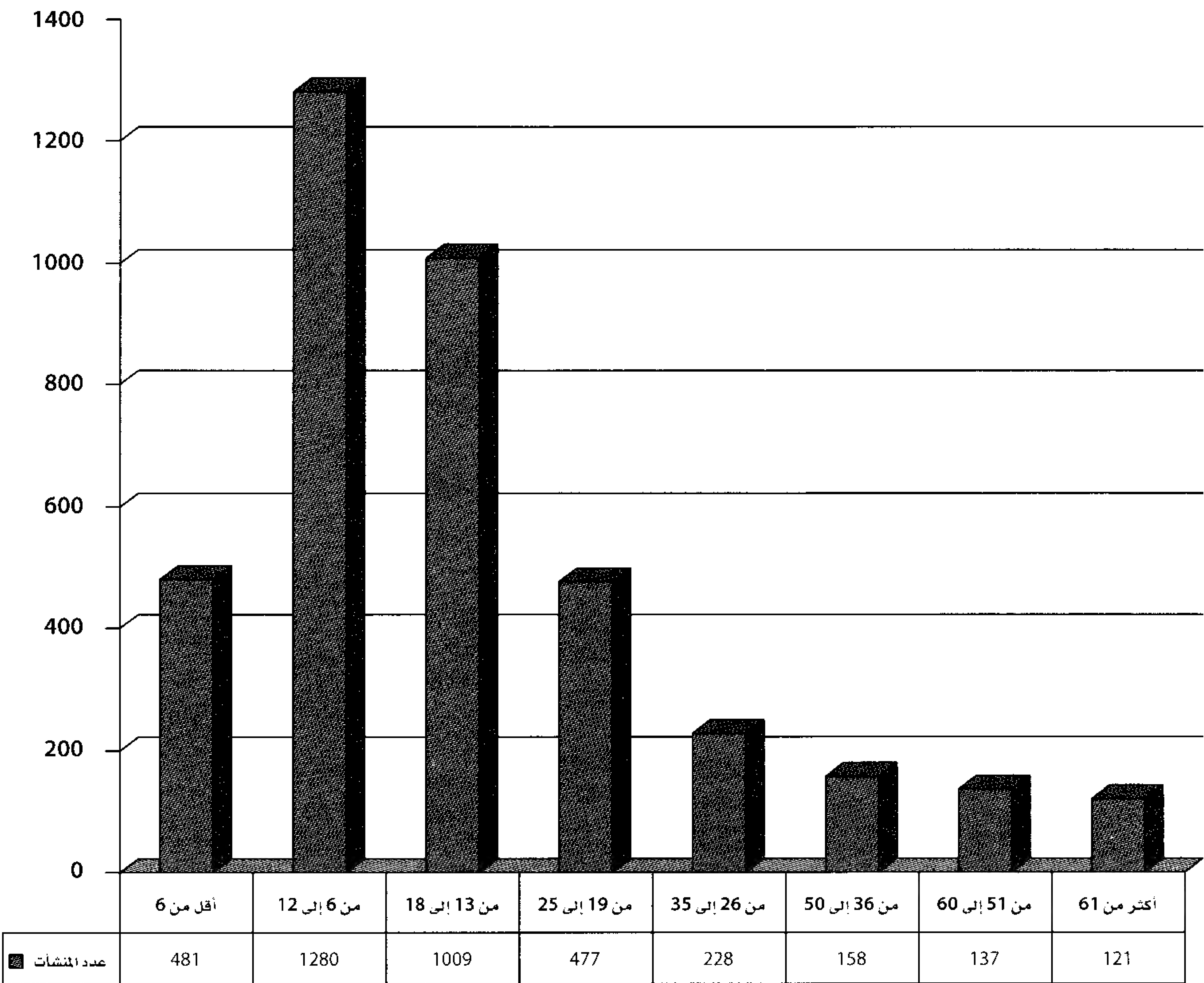
البلد	العوق									
	متعدد الخدمات	متعدد العوق	تواصلي/ تخاطبي	توحد	صعوبات تعلم	جسمي/ صحي	سمعي	بصري	عقلي	سلوكي / انفعالي
السعودية	108	12	0	14	502	3	130	31	281	0
مصر	54	17	19	9	25	28	75	31	132	2
تونس	288	2	0	1	0	3	4	6	7	0
الجزائر	19	52	1	2	0	9	32	18	71	37
المغرب	99	1	0	0	1	2	8	6	15	0
لبنان	16	1	0	0	3	3	5	3	31	0
الأردن	2	8	1	0	5	5	4	1	30	0
سوريا	4	9	1	1	2	5	8	4	11	1
فلسطين	43	0	0	0	0	0	0	3	0	0
الإمارات	13	7	0	2	2	0	2	1	13	0
السودان	10	0	0	0	0	1	24	4	2	0
عمان	3	21	0	0	0	1	2	1	1	0
الكويت	11	0	0	0	0	1	2	1	5	0
البحرين	4	2	0	1	1	3	1	1	2	0
قطر	4	0	0	0	0	1	2	1	7	0
اليمن	0	4	0	1	0	0	0	1	0	0
موريتانيا	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ليبيا	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

بيان بأعداد العاملين بالمنشآت بالدول العربية موزعة حسب التخصص

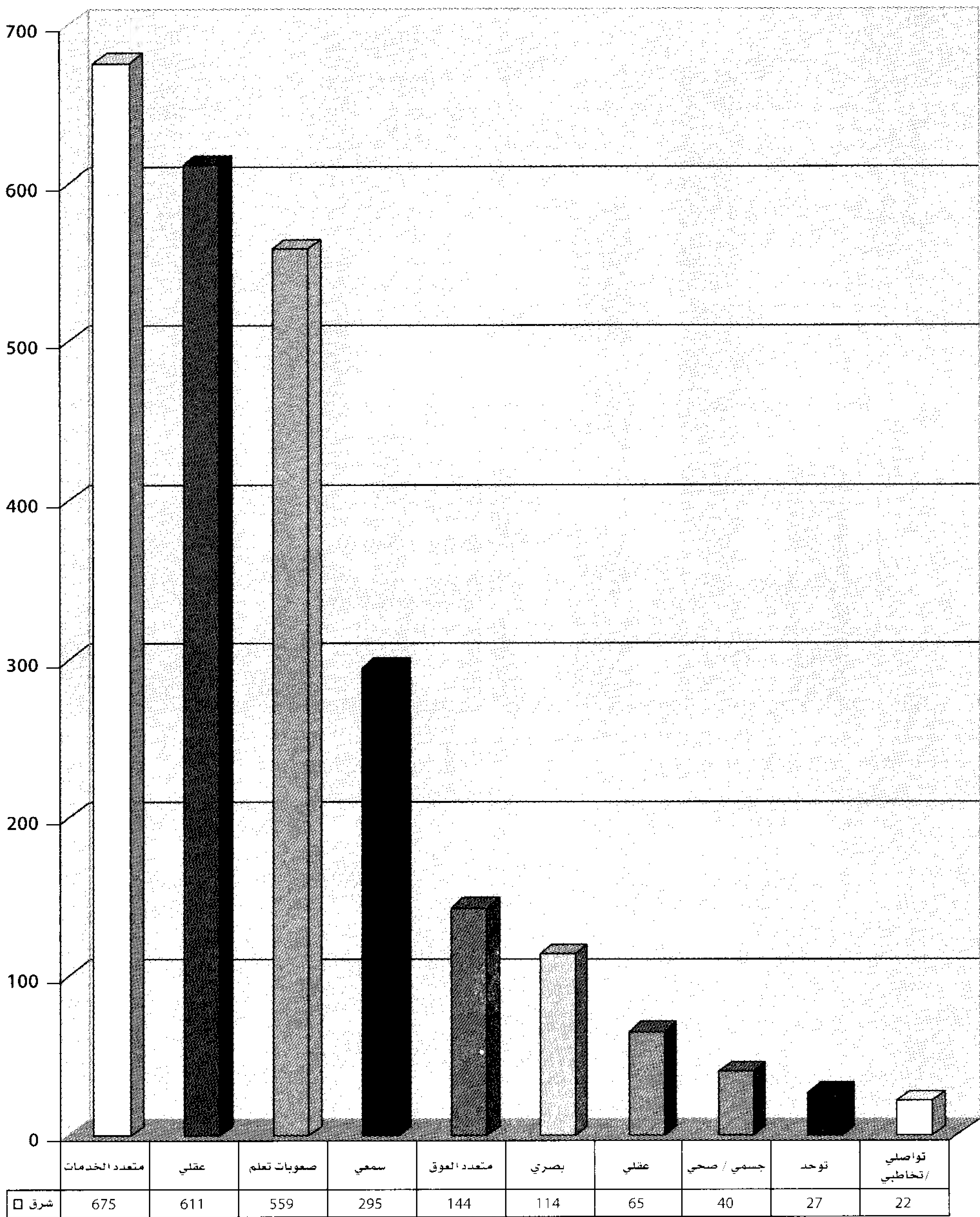


	وظائف اخرى	طب	سمعي	عقلي	علم اجتماع	تمريض	صعوبات تعلم	علم نفس	بصري	علاج وظيفي	علاج نطق وسمع	علاج طبيعي	سلوكية وانفعالية	جسمية وصحية	توحد	أجهزة تعويضية
عدد العاملين	8988	8809	6121	5985	5425	2875	2284	1832	1756	1515	974	951	920	636	528	520

بيان بأعداد المنشآت بالدول العربية موزعة حسب الفئة العمرية

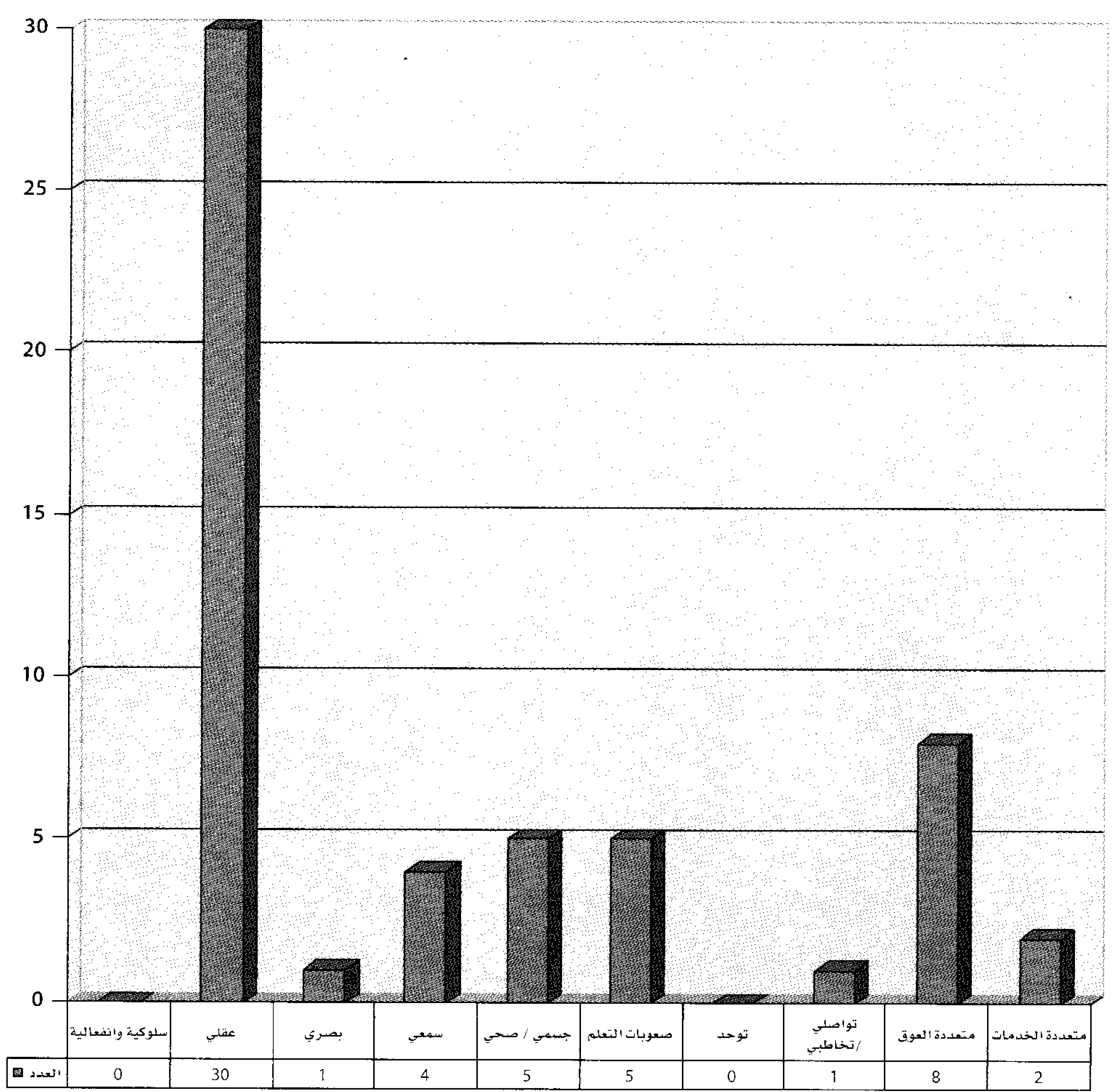


بيان بالمنشآت بالدول العربية موزعة حسب نمط الخدمة



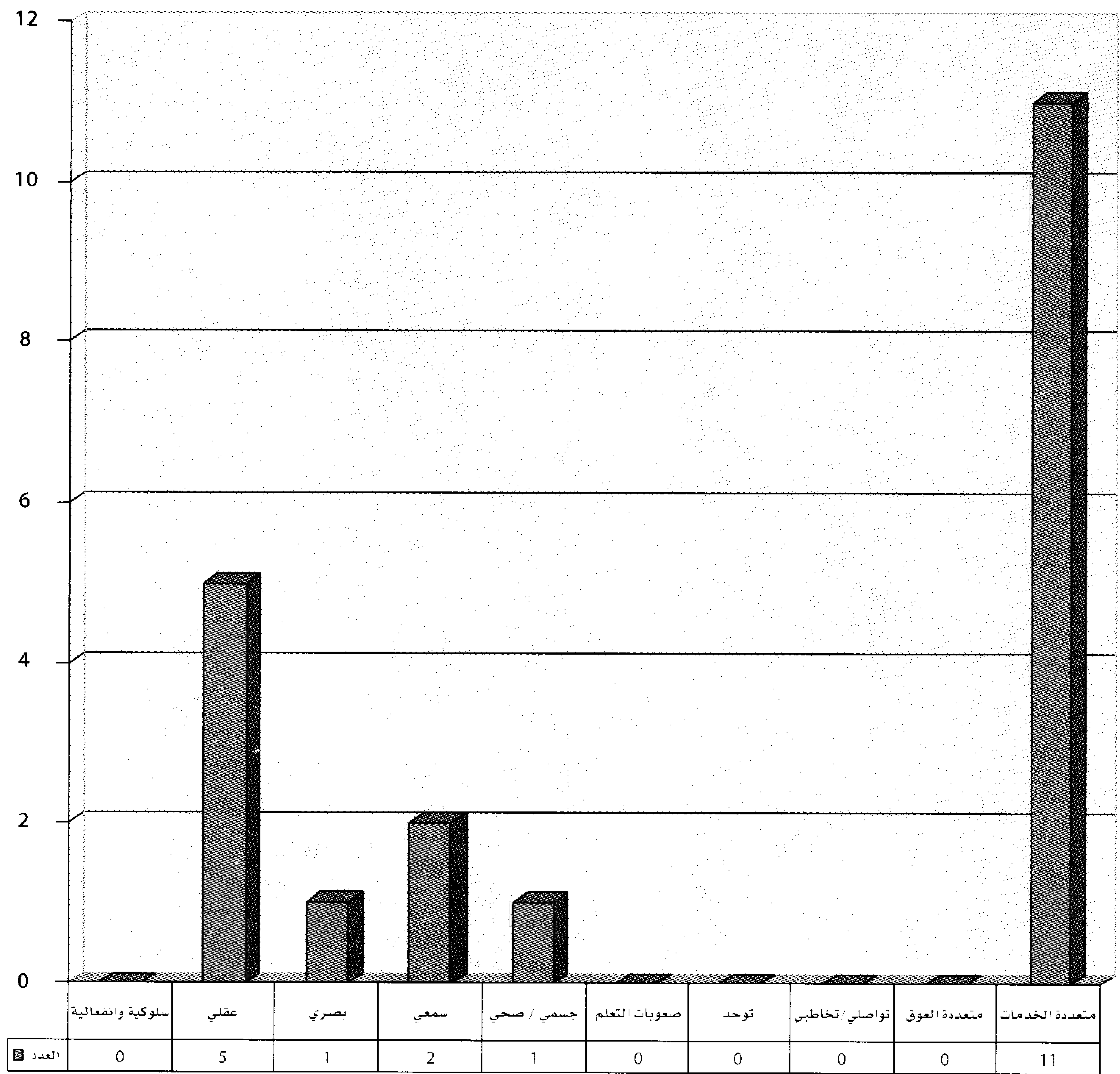
	متعدد الخدمات	عقلي	صعوبات تعلم	سمعي	متعدد العوق	بصري	عقلي	جسمي / صحي	توحد	تواصلي /تخاطبي
شرق	675	611	559	295	144	114	65	40	27	22

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في الأردن

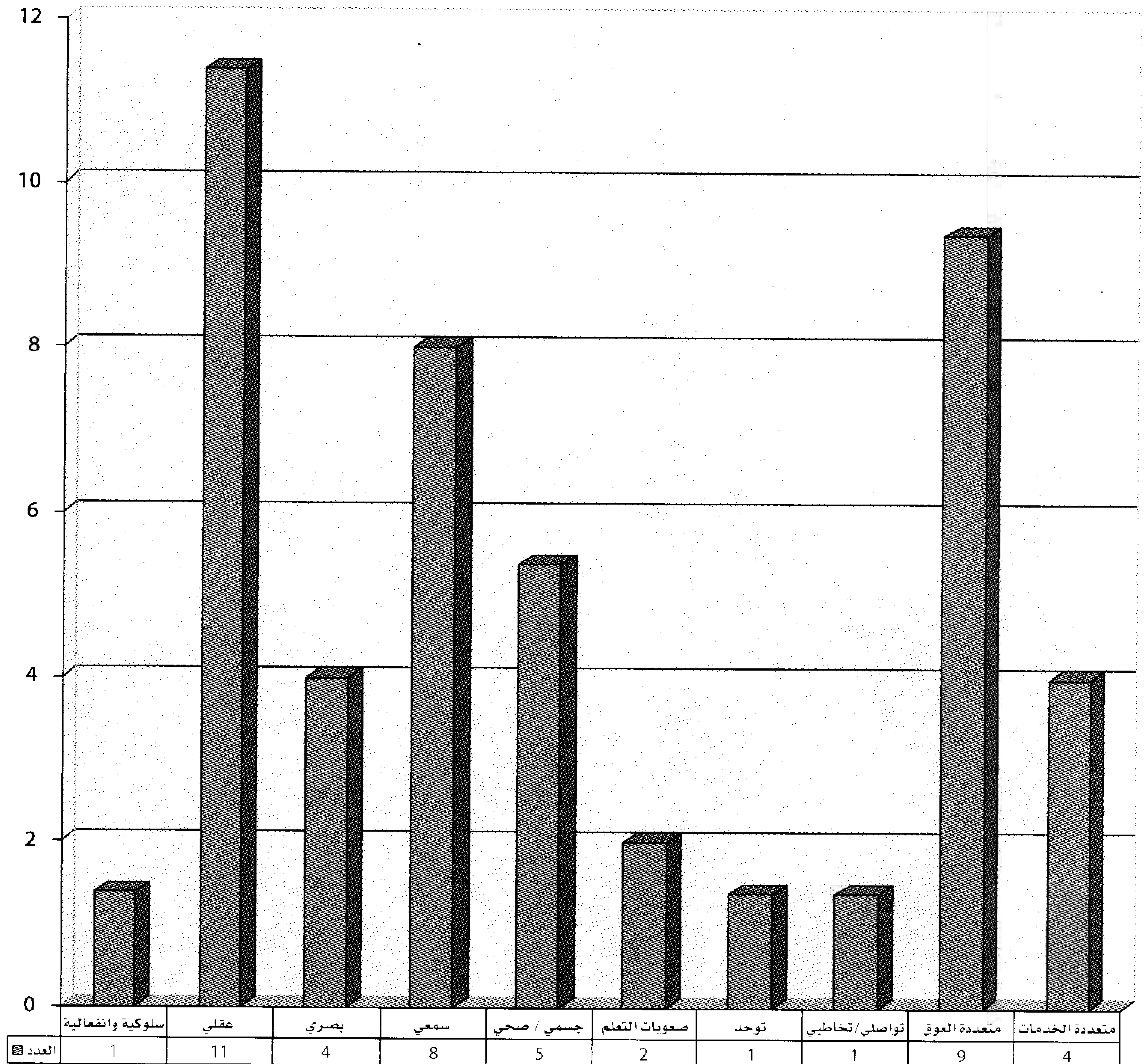


	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي /تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	0	30	1	4	5	5	0	1	8	2

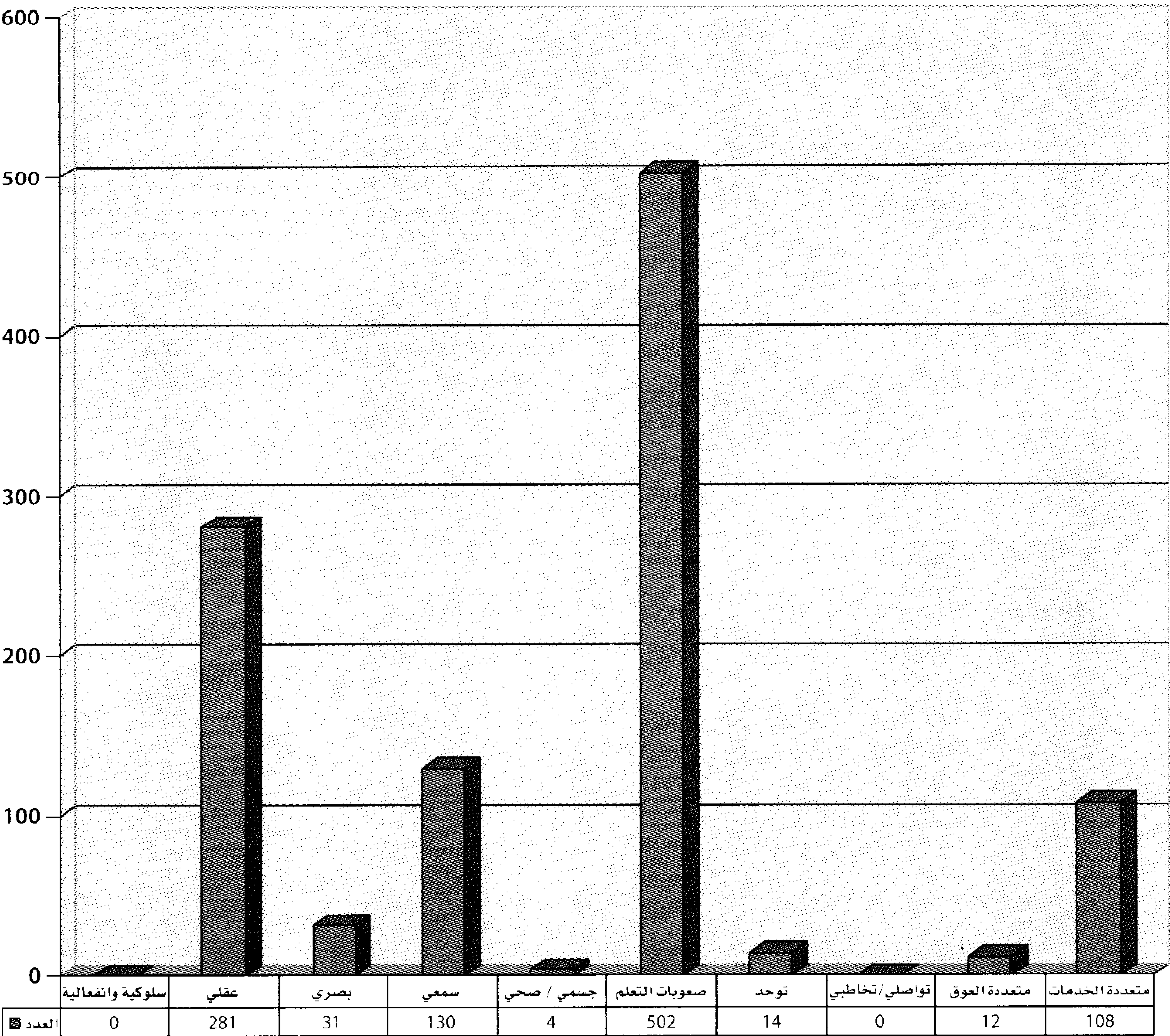
بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في الإمارات



بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في الجزائر

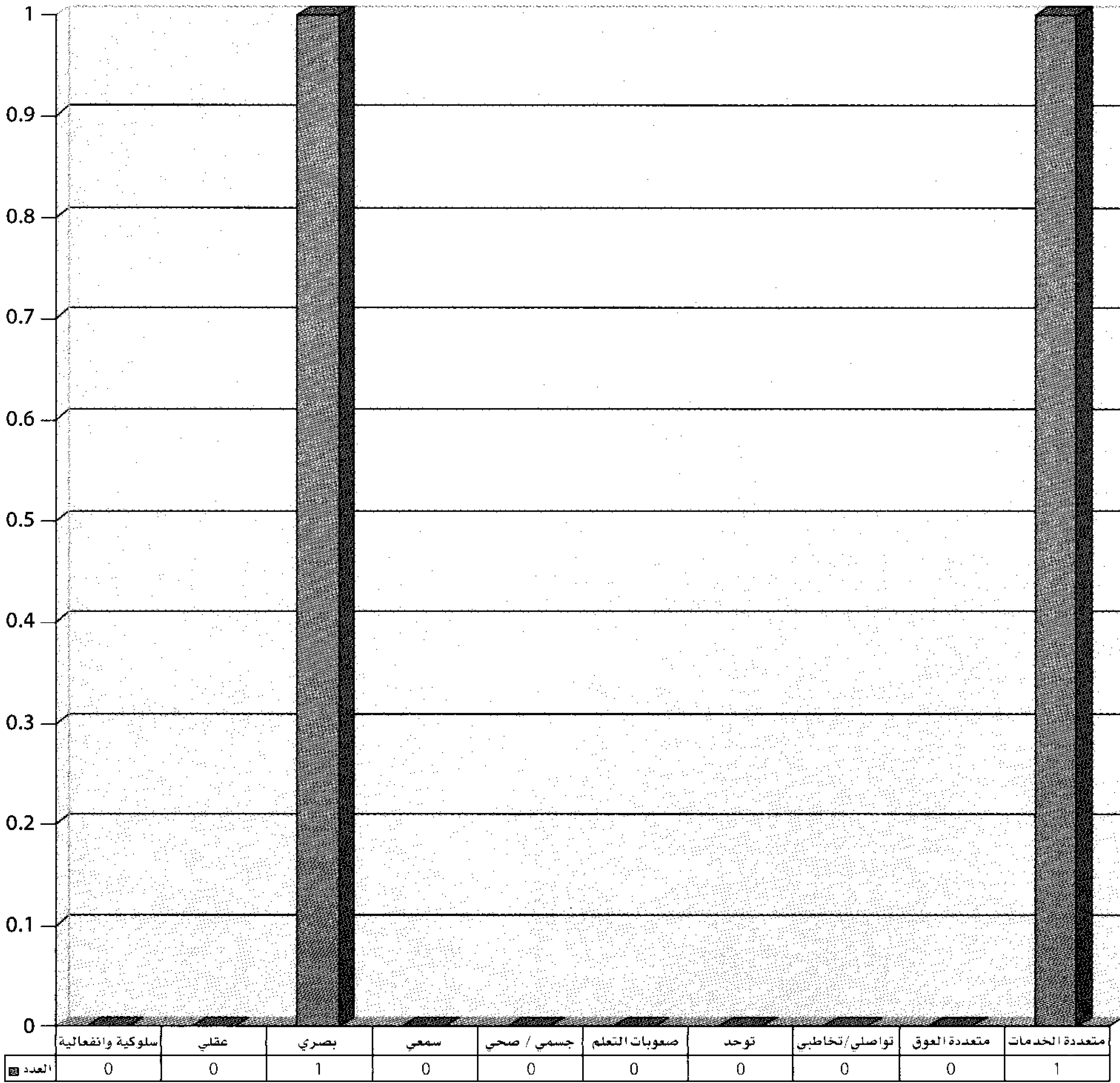


بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في المملكة العربية السعودية



	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي/تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	0	281	31	130	4	502	14	0	12	108

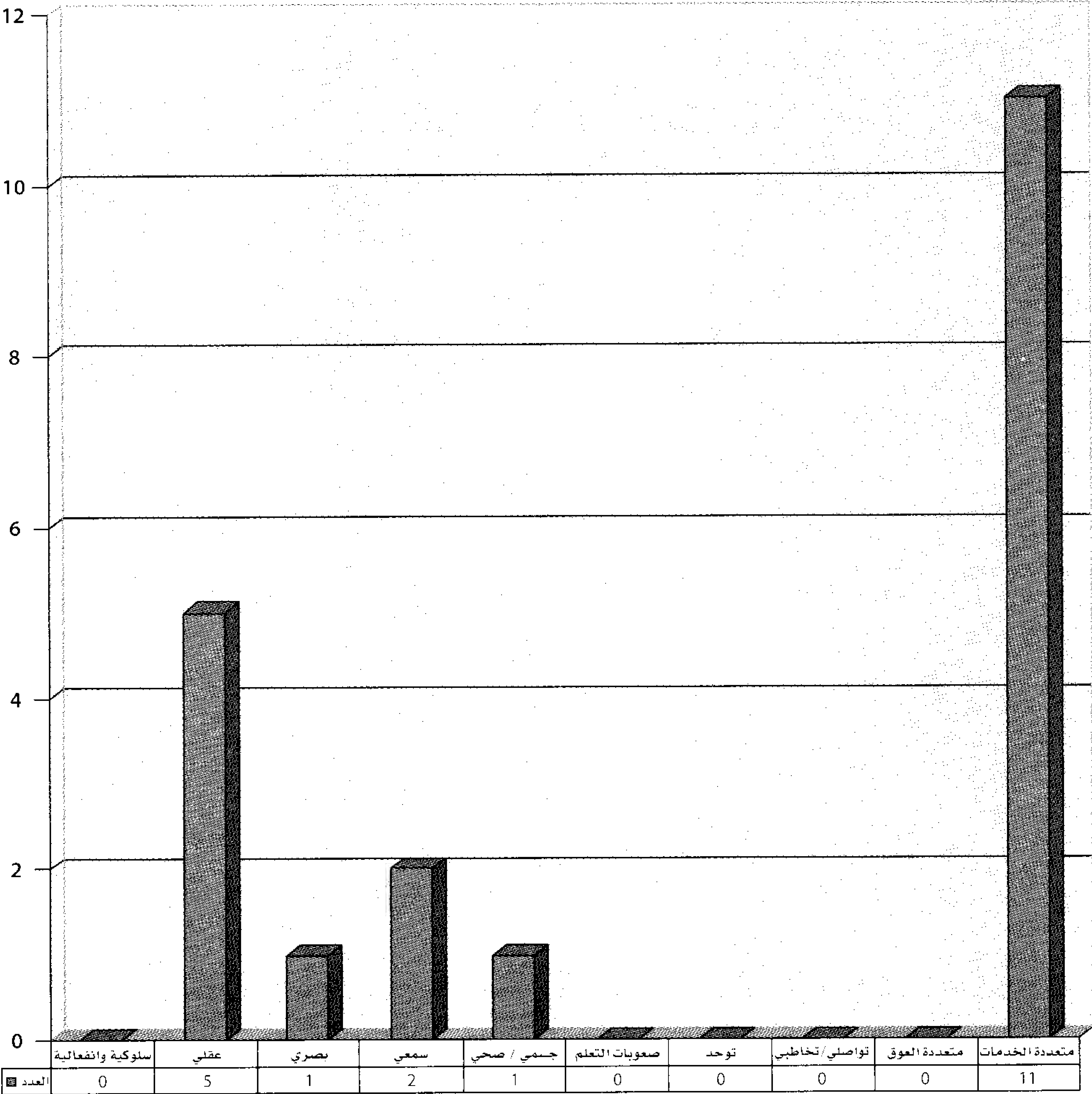
بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في السودان



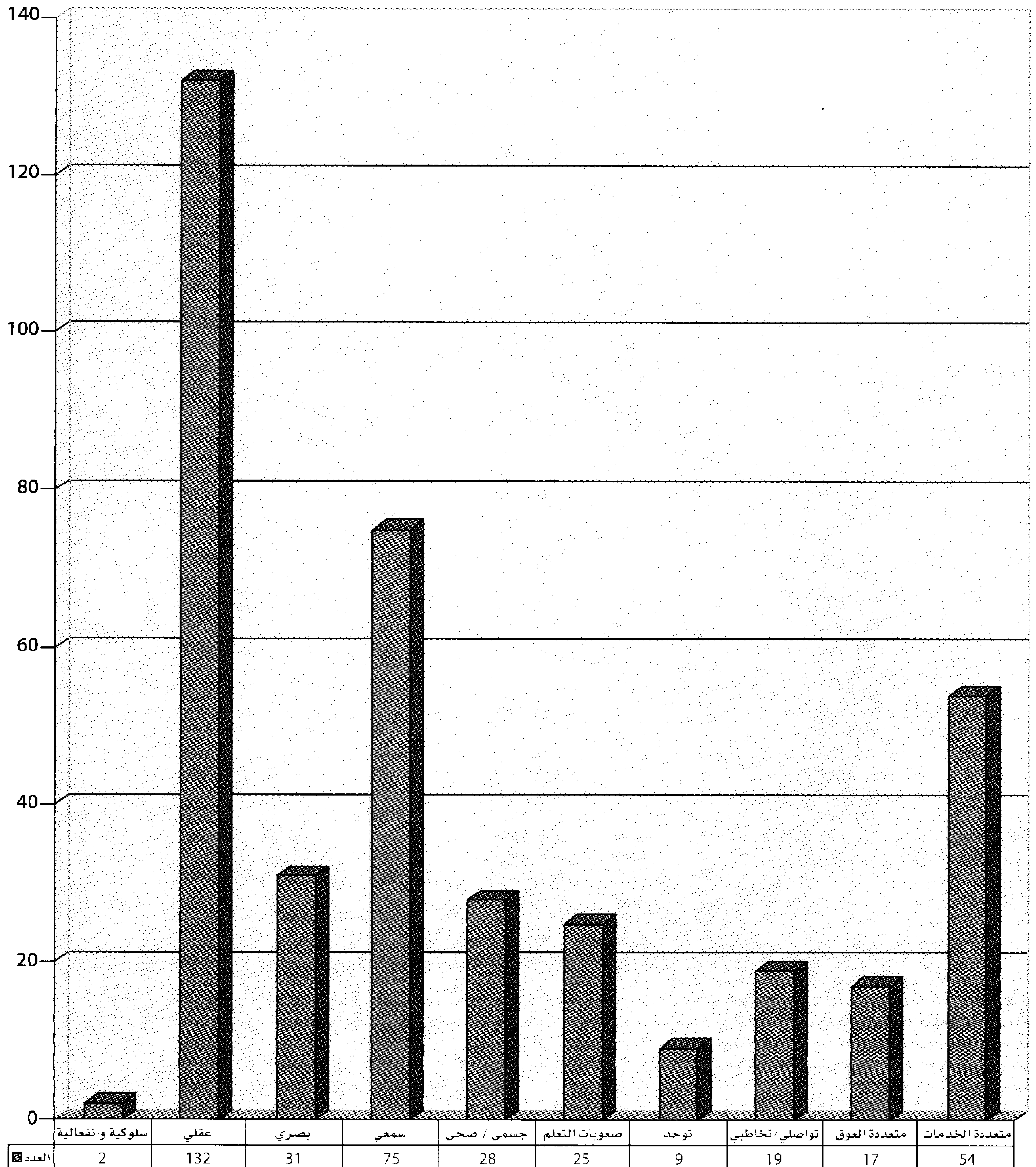
	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي/تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1

بيان رقم (5-13)

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في الكويت



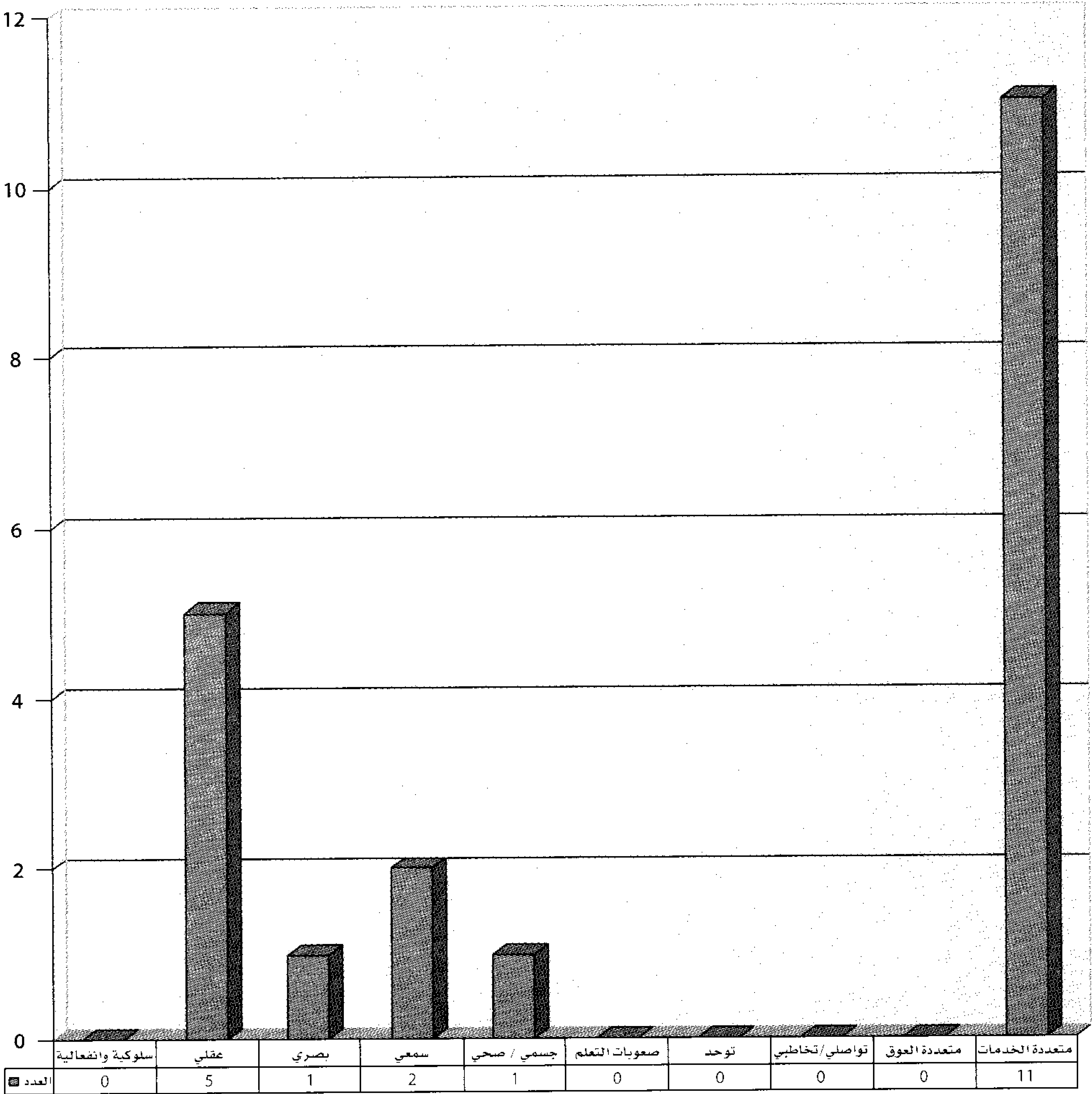
بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في المغرب



	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي/تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	2	132	31	75	28	25	9	19	17	54

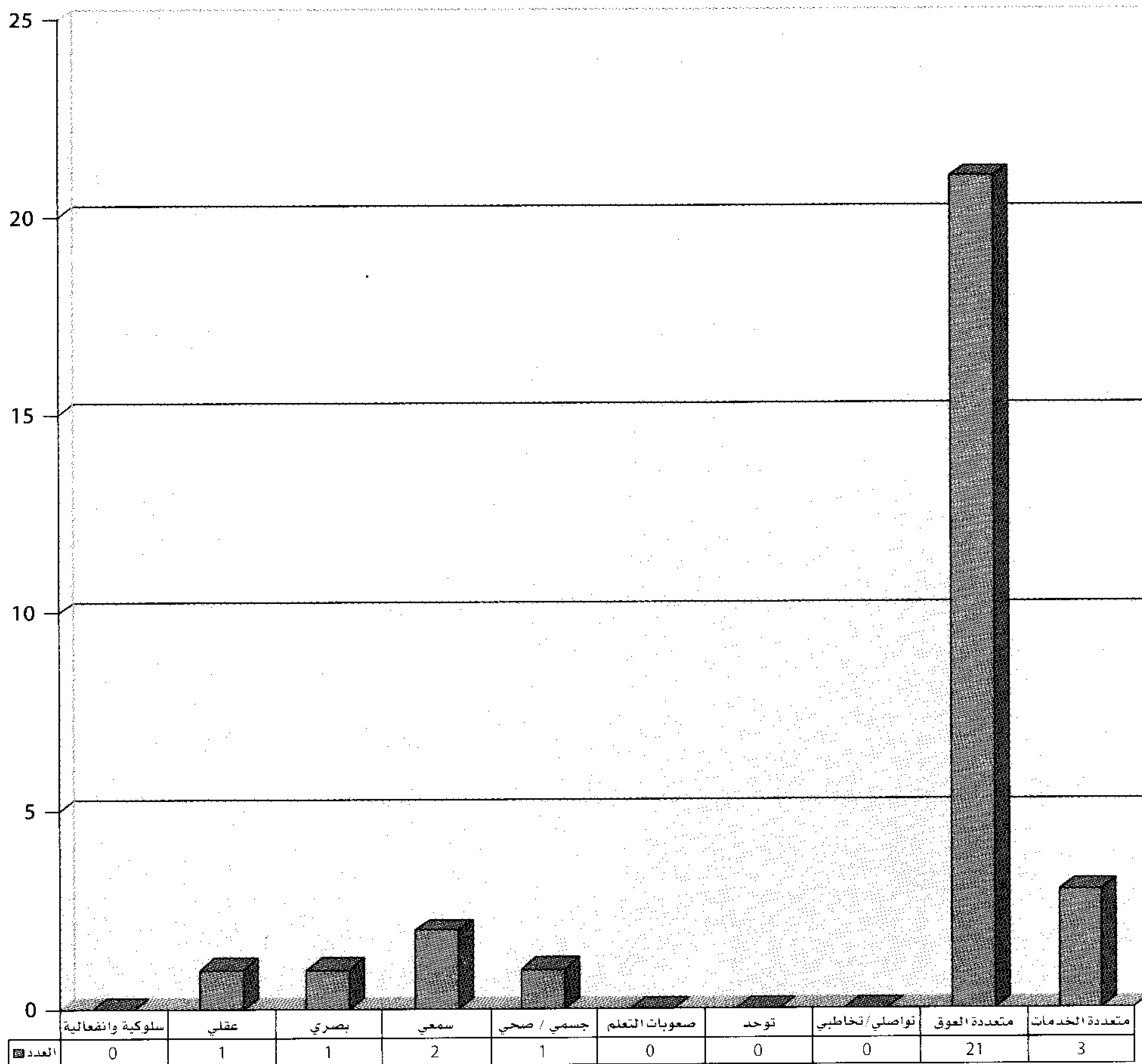
بيان رقم (13-5)

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في اليمن



	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي/تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	0	5	1	2	1	0	0	0	0	11

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في مملكة البحرين



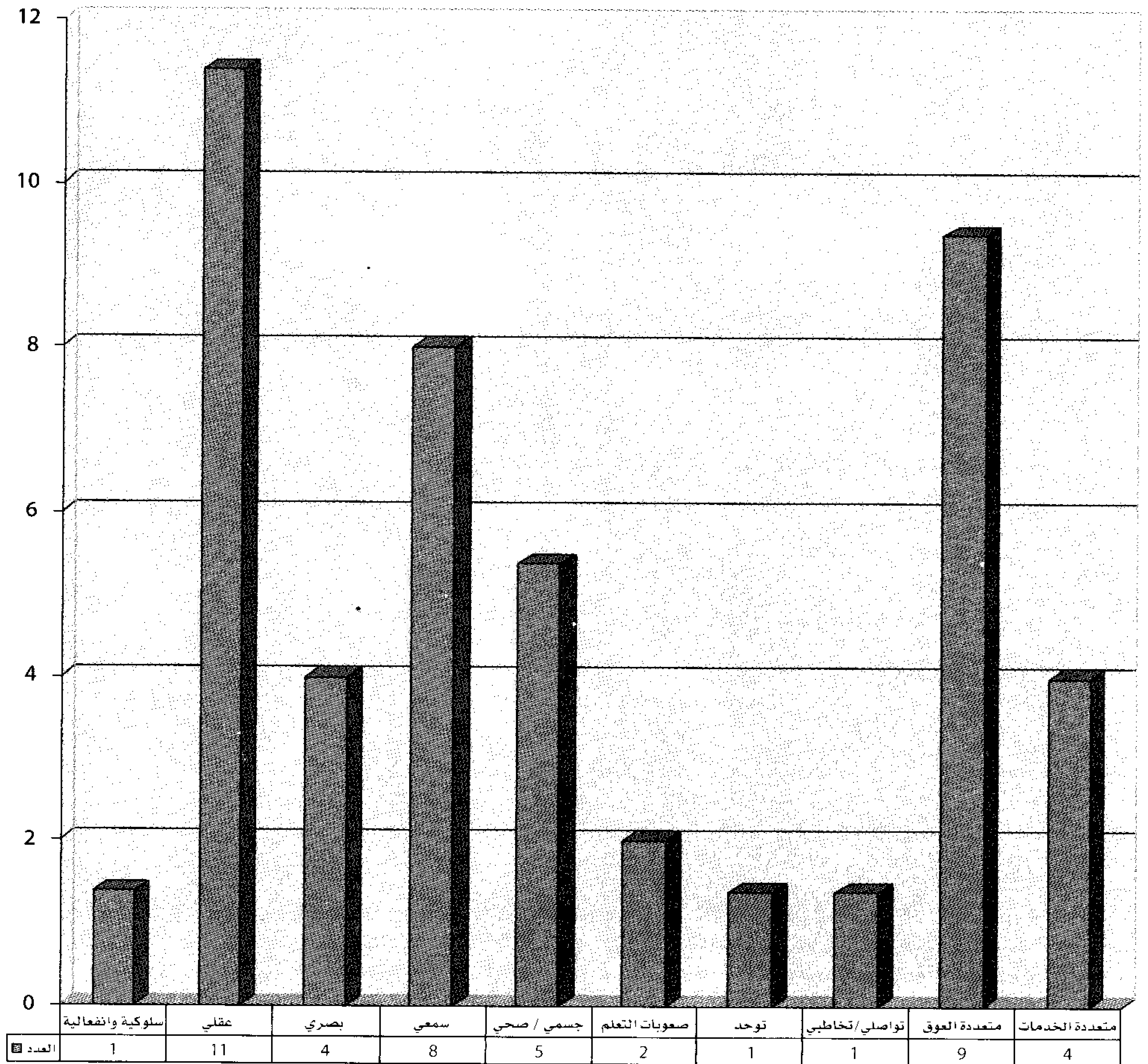
	متعددة الخدمات	متعددة العوق	تواصلي/تخاطبي	توحد	صعوبات التعلم	جسمي / صحي	سمعي	بصري	عقلي	سلوكية وانفعالية
العدد	3	21	0	0	0	1	2	1	1	0

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في سلطنة عمان



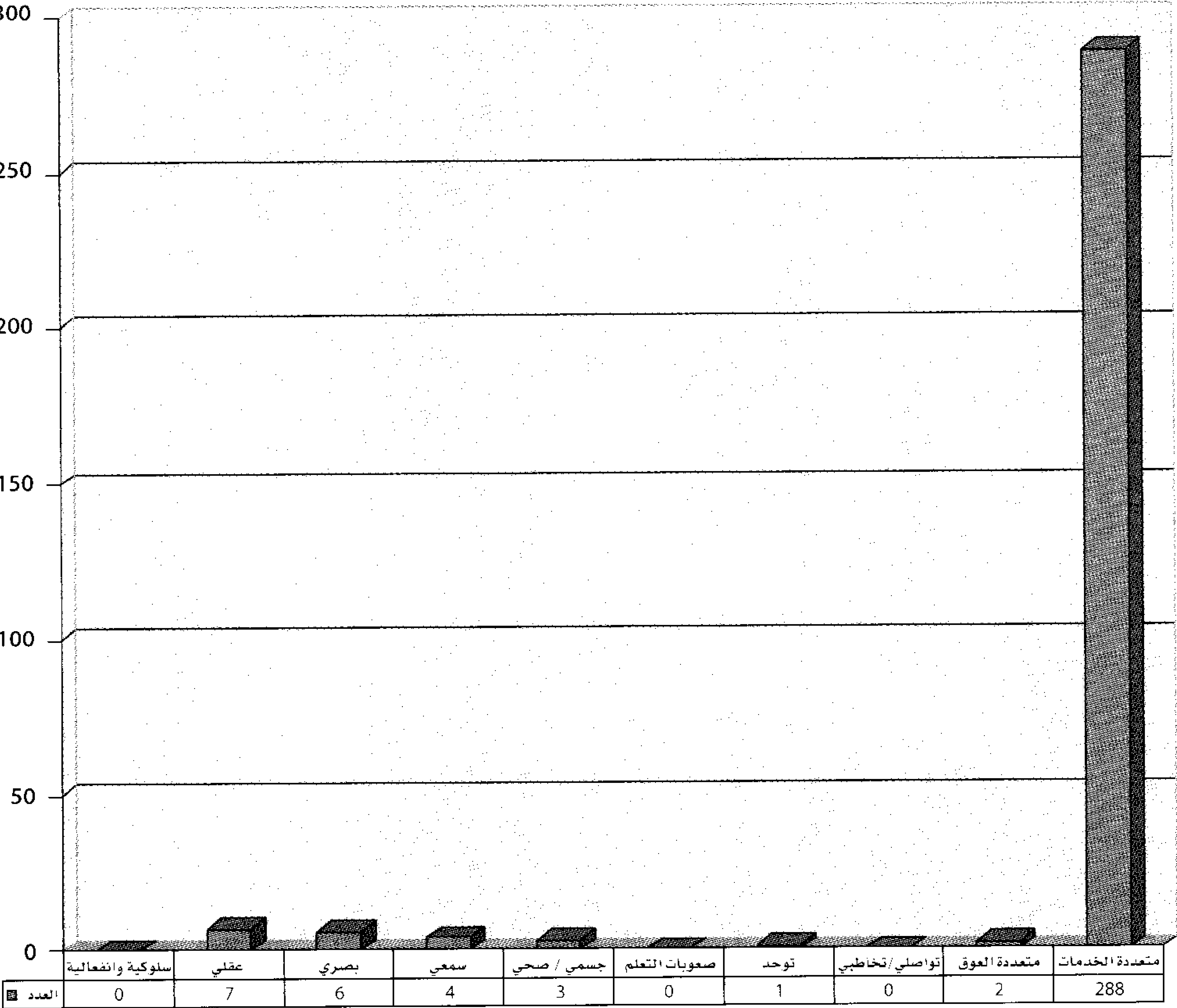
	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي/تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	0	1	1	2	1	0	0	0	21	3

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في سوريا



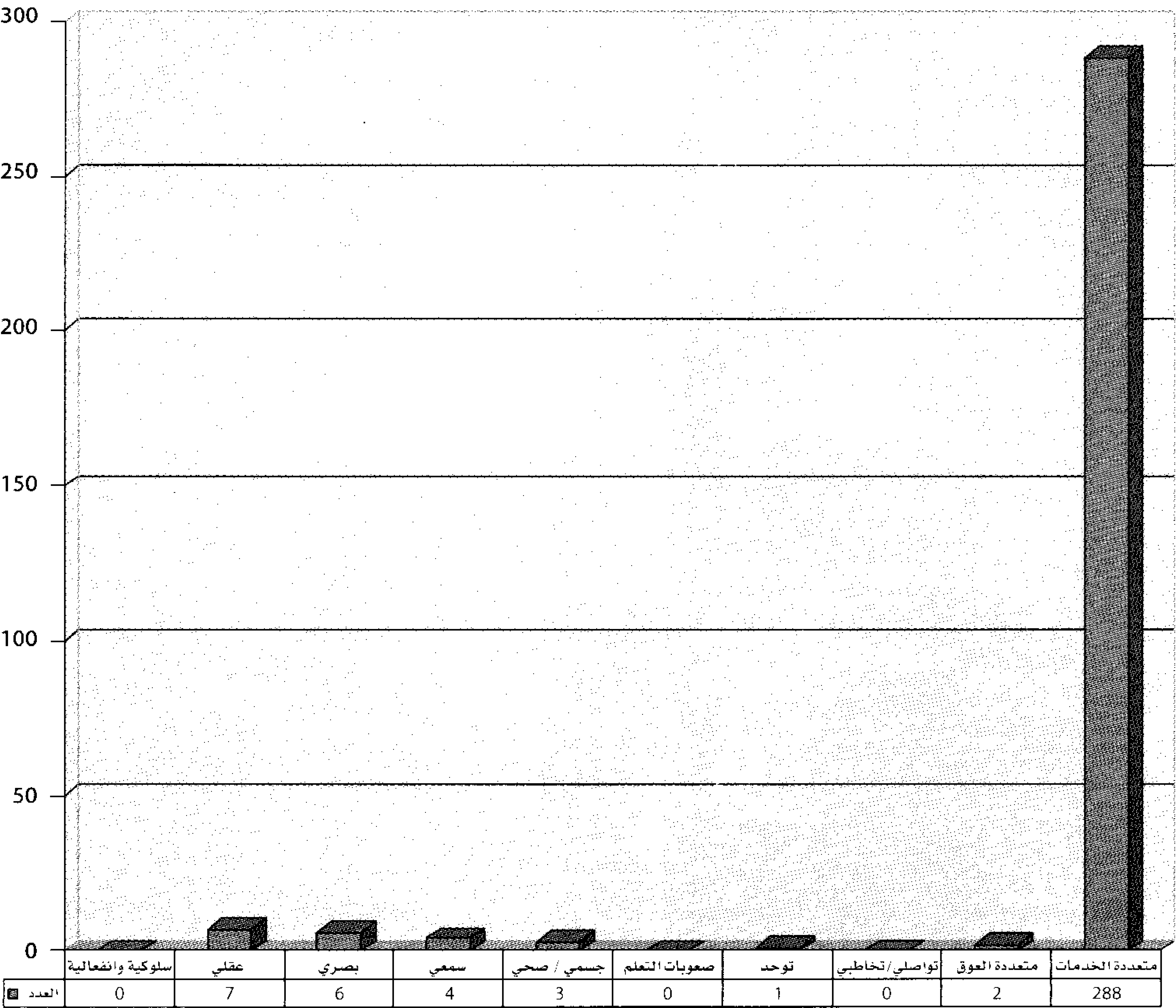
	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي/تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	1	11	4	8	5	2	1	1	9	4

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في فلسطين



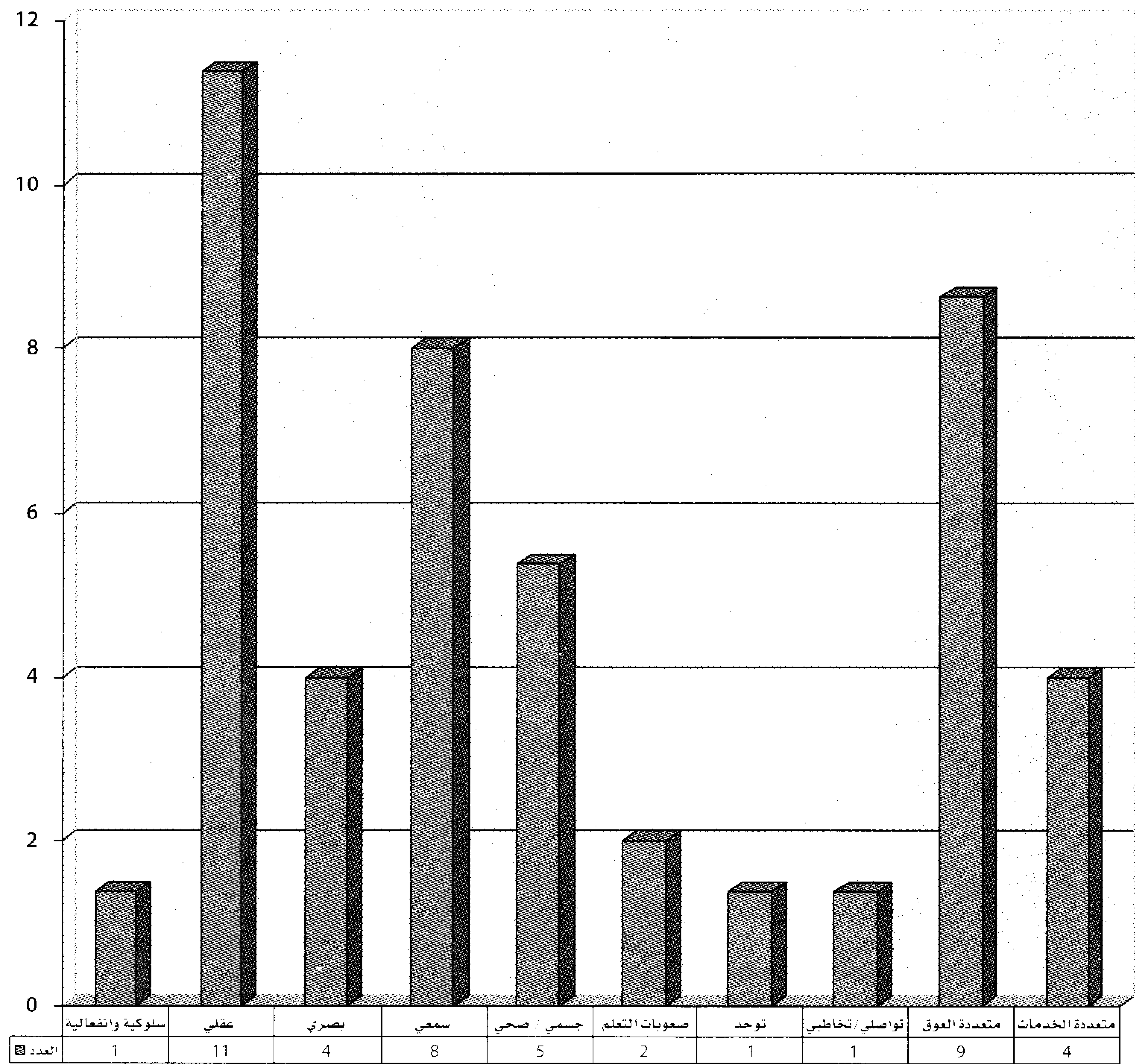
	متعددة الخدمات	متعددة العوق	تواصلي/تخاطبي	توحد	صعوبات التعلم	جسمي / صحي	سمعي	بصري	عقلي	سلوكية وانفعالية
العدد	288	2	0	1	0	3	4	6	7	0

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في قطر



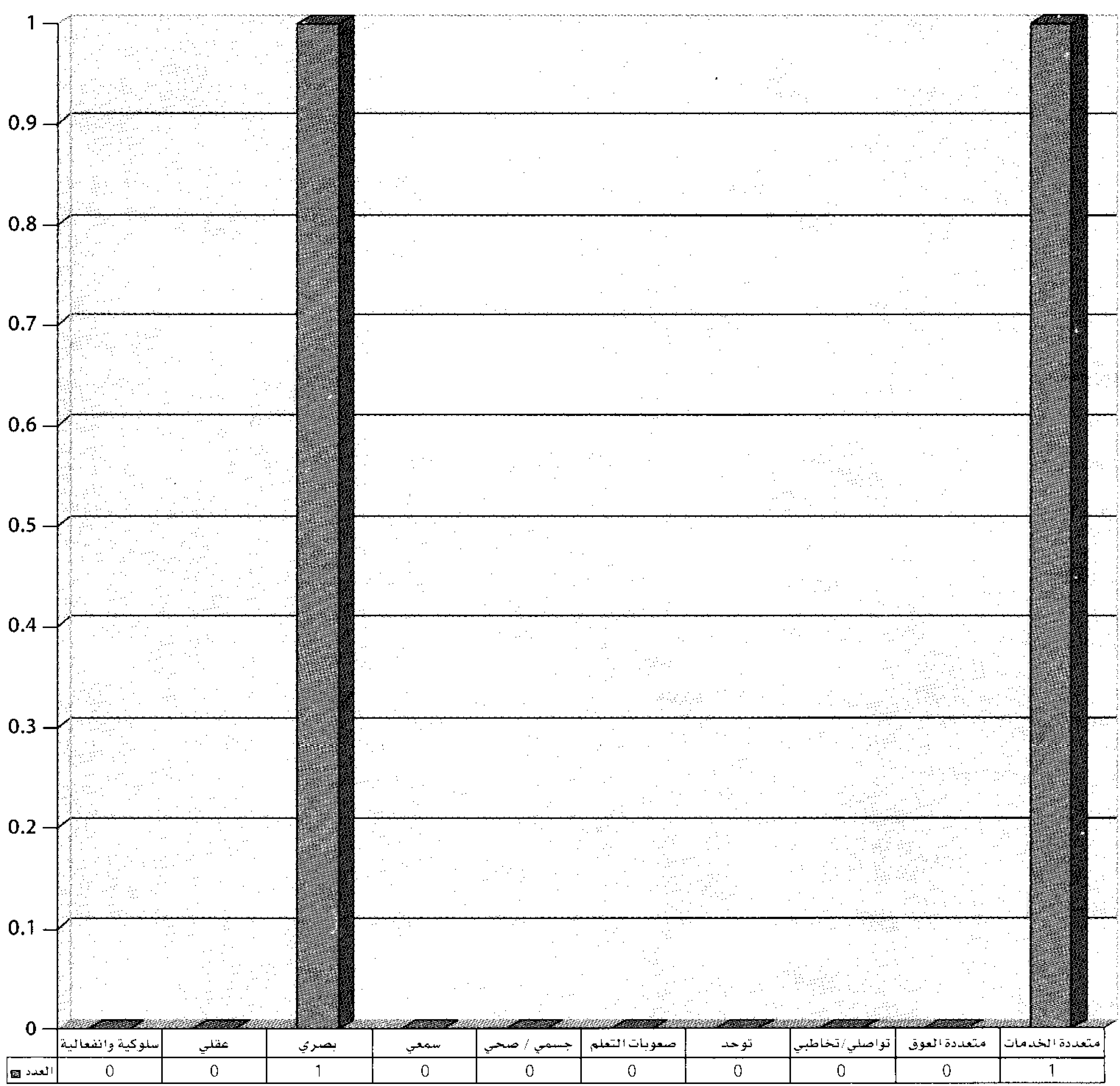
	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي/تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	0	7	6	4	3	0	1	0	2	288

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في لبنان



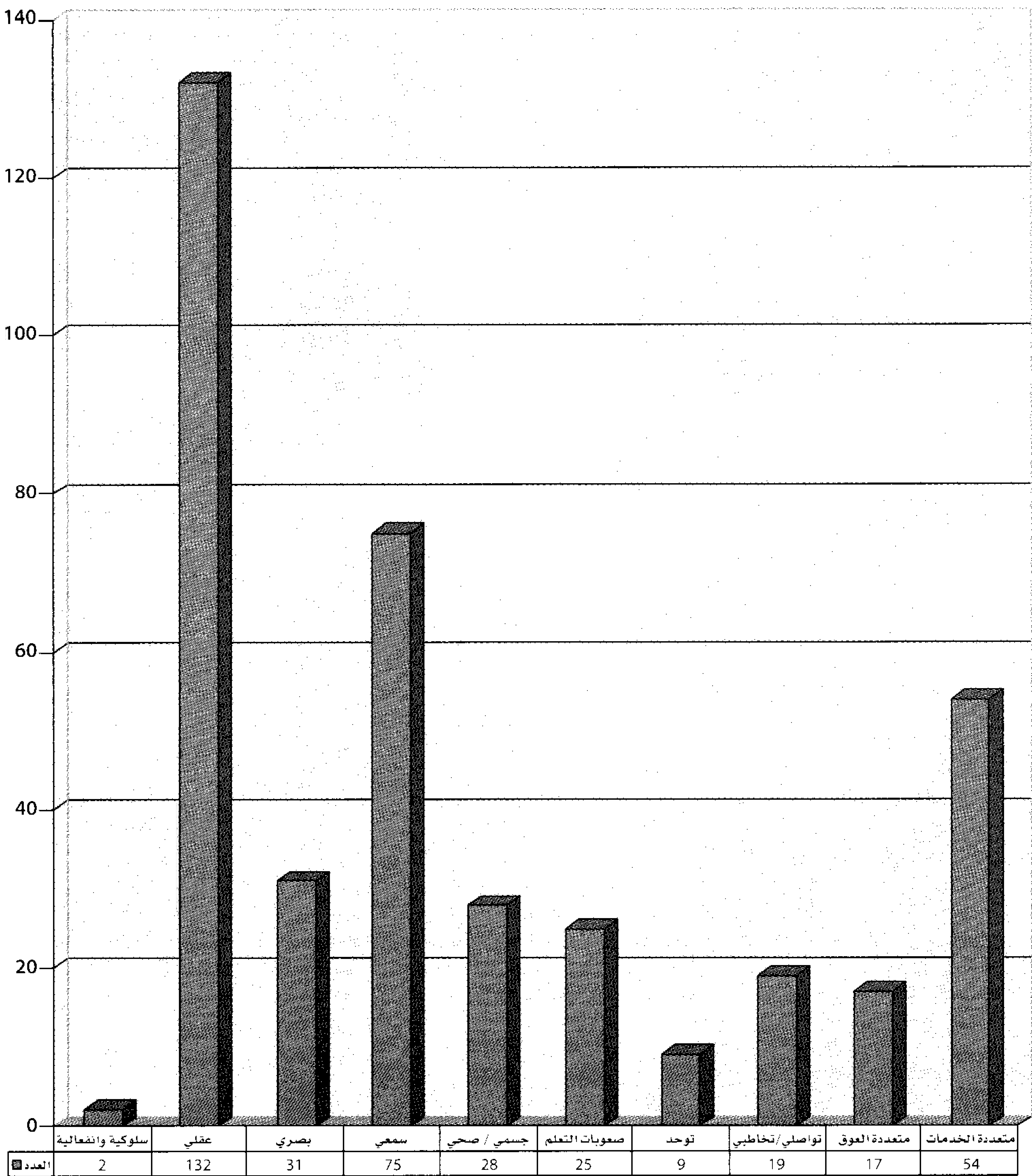
	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي / تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	1	11	4	8	5	2	1	1	9	4

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في ليبيا



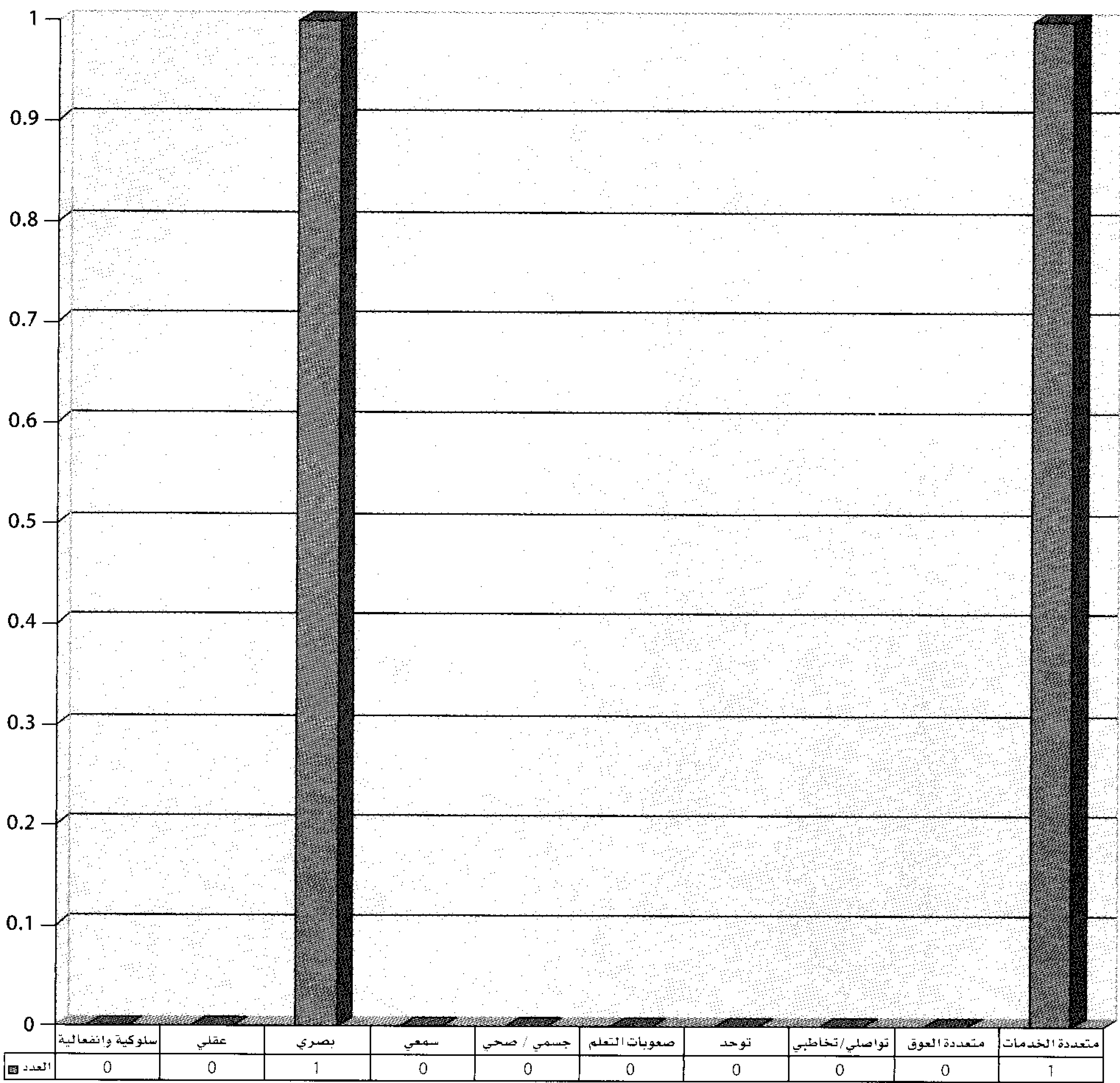
	متعددة الخدمات	متعددة العوق	تواصلي/تخاطبي	توحد	صعوبات التعلم	جسمي / صحي	سمعي	بصري	عقلي	سلوكية وانفعالية
العدد	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في جمهورية مصر العربية



بيان رقم (5-13)

بيان بالمنشآت حسب نمط الخدمة في موريتانيا



	سلوكية وانفعالية	عقلي	بصري	سمعي	جسمي / صحي	صعوبات التعلم	توحد	تواصلي/تخاطبي	متعددة العوق	متعددة الخدمات
العدد	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1

بيان رقم (5-13)



المراجع

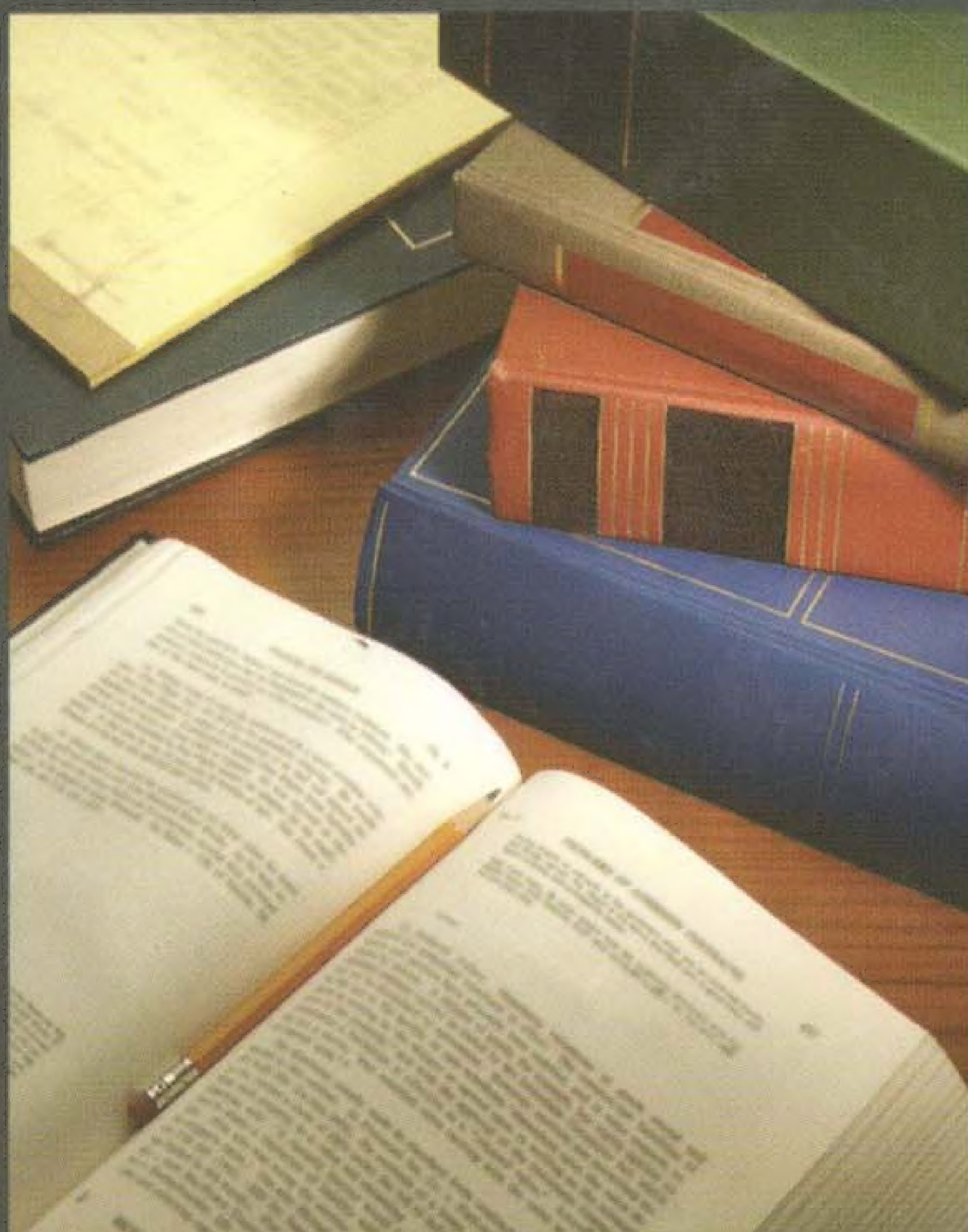
المراجع العربية والأجنبية

- مجدي عبد الكريم حبيب (2000). بحوث ودراسات في الطفل المبدع. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- زينب شقير (2000). الشخصية السوية والمضطربة، مكتبة النهضة، القاهرة.
- محمد السيد صديق. (2001). سيكولوجية الطفل المعوق سمعيا وأساليب تواصلة مع الآخرين. علم النفس، عدد57، ص6-25
- خليل المعايطة ومصطفى القمش ومحمد البواليز (2000) الإعاقة البصرية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- حمدي عرقوب. سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. مدخل تعريفي، مشروع الترابط 308، ورشة العمل التخصصية 2000، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة بالتعاون مع كلية التربية بجامعة نورث كارولينا، 2000.
- خولة احمد يحيى. (2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- جمال الخطيب. تعديل السلوك الإنساني. (2003). دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.
- فاروق الروسان. أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. (2006). دار الفكر. الطبعة الثانية. عمان.
- إبراهيم الزريقات. الإعاقة السمعية. (2003). دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- الشامي، وفاء (2004)، خفايا التوحد (أشكاله واسبابة وتشخيصه) الرياض.
- الأمانة العامة للتربية الخاصة (1422)،القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.
- مؤسسة سلطان بن عبدالعزيز آل سعود الخيرية، وزارة التربية والتعليم، دليل المؤسسات العاملة في مجال الإعاقة في العالم العربي، (2004).
- سالم، ياسر "دراسة تطوير اختبار لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الإبتدائية" ، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد (15)، العدد (8)، 1988، ص 162-133.

- الكيلاني، عبد الله زيد، الروسان، فاروق، جرار، جلال، "الصورة الأردنية المعربة لمقياس الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي للسلوك التكيفي، الصورة المدرسية العامة". منشورات الجامعة الأردنية - عمان، 1984.
- الروسان، فاروق، "دليل مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً". منشورات الجامعة الأردنية - عمان، 1987، 1995.
- الروسان، فاروق، "دليل مقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً". منشورات الجامعة الأردنية - عمان، 1989.
- Meese, R, L. (2001). Teaching Learners with Mild Disabilities: Integrating Research and Practice. (2nd ed). Australia. Wadsworth, Thomson Learning.
- Westwood, P. (2001). Differentiation's a strategy for inclusive classroom practice: some difficulties identified. Australian Journal of Learning Disabilities, (1): 5-11.
- Murjs, D and Reynolds, D. (2000). Effective teaching: Evidence and practice. London: Cate shead press.
- Patterson, K. (2000). What parents need to know about curriculum differentiation. California Association for Gifted. Available at: http://www.Cagifted.org/partip3.
- Messina, J.J.K Messina, C.M (2002) Learning Disability. Available at: www.Coping.org/coping book/learn dis.
- American Speech, Language and Hearing Association. (2001). Attention deficit hyperactivity disorder, Retrieved from http://www.asha.org/.
- Lue, M.S. (2001). A survey of communication disorders for the classroom teacher. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hall, B.J., & Haas, W.H. (2001). Speech, Language and hearing disorders. a guide for the teacher. (3rd ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Roseberry - Mckibbin, C., & Hedge, M.N (2000). An advanced review of speech - language pathology. Austin, TX: PRO - ED.

- Carpenter, S.L; Mc kee - Higgins, E. (1996). Behavioral managementin inclusive classrooms. Remedial and Special Education, 17 (4): 195-203.
- Daily. D.K: Ardinger, H.H & Holmes, G.H. (2000). Identification and evaluation of mental retardation. Web: http://www.Aafp.org/afp/20000215/1059.html.
- Luetke - stalman, B. (1999). The Teaming of General Educators and Teachers of the Deaf: Part II. Perspectives in Education of the Deaf, 139 (3), 358-370.
- Watson, G. (1999). Introduction: A Single - Topic Issue on Low Vision and Blindness. Journal of Rehabilitation Research & Development. 4. 2. 4.
- Piscitello, J. (2000). Strategies for teaching student with vision Impairment. Web: www.Vesid.Nysed.Gov/LSN.
- Margrain, T. (1999). Minimizing the impact of visual impairment. British Medical Journal, 7197, 1504-1506.
- National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY). (1997). Traumatic brain injury. Washington D.C.
- Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. (1999). Teaching special students in general education classrooms. (5th ed). Columbus Ohio Merrill.
- Reynolds, M.C. & Brich, J.W. (1988). Adaptive Mainstreaming: A primer for teachers and principles (3rd ed). Longman Pub. USA.
- Anderson, P.L abd Baker, K. B: "A Case-Based Curriculum Approach to Special Teacher Preparation", Teacher Educational Special Education, Vol. 22, No. 3, Summer 1999, pp. 188-192.
- Fink. A. H., Janssen. K. N.: "Competencies for Teaching Students with Emothional-Behavioral Disabilities". Preventing School Failure, Vol 37, Issue 2, Winter 1999. pp. 11-17
- Gettinger, M: Stoiber, K: Goetz, D. & Caspe, E. "Competencies and Training Needs for Early Chilhood Inclusion Specialist", Teacher Education and Special Education, Vol. 22, No. 1. 1999, pp. 41-54.

- Pagliaro, C.: "Mathmatics Preparation and Professional Development of Deaf Education Teachers". American Annals of Deaf. Vol. 143, No. 5. Dec 1998, pp. 373-379.
- Sheringham, P. S.: "Competencies Needed by Teachers of Hearing Impaired", Dissertation Abstract International, 1999. p. 3111 A.
- Simpson. M. L: Let their Eyes Hear You: Teaching Second Grade Mathmatics to Hearing and Hearing-Impaired Students Using a Student-Centered Approach. Unpublished Doctoral Desertions. The University of Texas at Austin, 1999.
- Vermont University: Preparing Special Educators to Serve Students with Serious Emotional Disturbance and Provide Support for their Families within Rural Vermont, (Washington. D.C.: Vermont University, 1997).
- Voltz, D. L.; Dooley, E. & Jefferies, P.: "Preparing Special Educators for Cultural Diversity: How far Have we Come?", Teacher Education and Special Education, Vol. 22, No. 1, Win 1999, pp. 66-77.



دليل
الطلبة والعاملين
في التربية الخاصة



دار الفكر ناشرون وموزعون

عمّان - ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف 4621938 فاكس 4654761 ص.ب 183520 عمان 11118 الأردن
www.daralfiker.com info@daralfiker.com

ISBN 9957-07-492-X



9 789957 074920